"SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"

Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

Debemos aprender a vivir juntos como hermanos
o perecemos juntos como necios
Martin Luther King Jr.

RESUMEN

Esta unidad presenta el significado de educar en y para la diversidad desde las nuevas propuestas que este término ha ido alcanzando en los últimos tiempos, especialmente bajo la perspectiva de la educación inclusiva. Esta nueva corriente defiende que las escuelas deben ser para todos, que ningún alumno, sean cuales fueren sus características, debe ser excluido de la escuela ordinaria. Asimismo se define el concepto de inclusión, sus principales características y los principios que lo sustentan. Una serie de decisiones y estrategias cierran esta unidad; a través de ellas se establecen algunos de los cambios que es preciso llevar a cabo para que cada niño pueda asistir y aprender en la escuela de su barrio.

Palabras clave: *diversidad, igualdad, multiculturalidad, educación inclusiva, escuelas para todos, aulas inclusivas, estrategias de enseñanza-aprendizaje.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos asistiendo a una serie de cambios importantes y significativos respecto a la denominación v características de aquellas personas que tradicionalmente han sido objeto de la Educación Especial. Denominaciones y caracterizaciones que evidentemente han ido ligadas a ideologías, políticas, factores sociales, económicos y culturales. Todas estas consideraciones han llevado a que en la actualidad sea bastante utilizado el término diversidad, que pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y en las expresiones. Lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y en las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado.

Así pues, cada vez con mayor claridad se plantea la necesidad de que todos los alumnos reciban una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales. Objetivo que coincide plenamente con el fin de la educación inclusiva, puesto que persigue que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos (Daniels y Garner, 1999; Stainback Stainback y Moravec, 1999).

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación

de la amplia desigualdad e injusticia social (Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner Lipsky y Gartner, 1996). De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia tras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar. Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a niños con discapacidades en el marco de la educación general saben y argumentan que estos alumnos "son un regalo para la reforma educativa" (Villa y Thousand, 1995, 31). Son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

1. DIVERSIDAD E IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN

La diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la hora de aprender. Por tanto, en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar *diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas,* debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; *diversidad de estilos de aprendizaje,* ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; *diversidad de ritmos,* cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; *diversidad de intereses, motivaciones y expectativas,* en cuanto a los contenidos y a los métodos; *y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo* (Arnaiz, y Haro de, 1997).

Debido a la reflexión realizada en los últimos años sobre qué es, significa e implica atender a la diversidad, se ha visto la necesidad de responder a otras diversidades, (cultural, lingüística, …) presentes en la sociedad y, consecuentemente, en la escuela. Todo ello representa el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, y trata de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias.

Educar para este pluralismo conlleva educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social (Amorós y Pérez, 1993). Para desarrollar este planteamiento pedagógico de aceptación y respeto a la diferencia, el centro en su totalidad debe plantearse y definir sus convicciones sociales, culturales y pedagógicas, es decir, debe explicitar cuáles son sus valores y metas, para elaborar una propuesta de actuación coherente con lo expresado.

Hablar sobre la diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación (Marchesi y Martín, 1998). Factores que pueden combinarse entre sí y que requieren una respuesta educativa común con matizaciones diferenciales.

- La diversidad cultural

El hecho multicultural es una realidad en nuestra sociedad debido a los movimientos migratorios de numerosos grupos sociales de características culturales específicas, que están determinando que diversas culturas compartan el mismo territorio, la misma sociedad y los mismos centros educativos (Arnaiz y Haro de, 2004). Situación que no está siendo valorada

de igual forma en los distintos contextos en que se produce y que muestra dos polos bien diferenciados de una misma situación. Mientras encontramos en el polo más positivo la *integración intercultural*, que supone el respeto a la diversidad que implica pertenecer a una cultura minoritaria y el reconocimiento de los principios de igualdad de derechos y de deberes de los miembros de distintas culturas que conviven en una sociedad plural; en el polo opuesto se sitúa la *asimilación*, práctica bastante habitual que niega los rasgos propios de la cultura minoritaria para ser absorbida por la mayoritaria; la *segregación*, caracterizada por la exclusión o aislamiento social de los grupos minoritarios; y el *racismo* que implica la negación de toda forma de contacto o experiencia cultural entre grupos de distintas culturas. Podríamos decir que en estas últimas prácticas los componentes que definen el término cultura, tales como conocimientos, valores y comportamientos son conculcados impidiendo que grupos sociales que conviven juntos puedan compartir un mismo ambiente e ir resolviendo los problemas que puedan presentárseles. Por consiguiente, vemos que no siempre las minorías étnicas son aceptadas de la misma manera, hecho que tiene una repercusión inmediata en el ambiente educativo.

A pesar de que teóricamente nadie pone en duda que la educación intercultural es la respuesta más acorde e integradora, como se evidencia en los centros en que se lleva a cabo, no es una práctica totalmente generalizada sino que, de hecho, en muchos centros educativos existen prácticas referidas a algunos de los puntos anteriores, que denotan la no valoración de los rasgos culturales específicos de las minorías étnicas.

Por eso, el porcentaje de acceso en los estudios, el tratamiento educativo que reciben y los resultados académicos que alcanzan los alumnos de minorías étnicas son inferiores a los obtenidos por las mayorías de los alumnos. Las explicaciones que Marchesi y Martín (1998, 225) dan como justificación a este hecho son:

1. El currículo escolar y los materiales que se utilizan en la clase no recogen las características propias de las culturas minoritarias, por lo que estos grupos tienen más dificultades para acceder a una cultura escolar que no es la suya.
2. La preparación y las actitudes de los profesores son expresión de la cultura mayoritaria. Los profesores conocen poco sobre los valores, creencias y comportamientos de las minorías étnicas, por lo que no pueden tenerlos en cuenta a la hora de diseñar sus estrategias instruccionales.
3. Las expectativas de los profesores son más negativas hacia estos alumnos, lo que produce el efecto esperado, especialmente en la motivación de los alumnos y su autoestima.
4. Existe un menor ajuste entre los estilos de vida familiar de los grupos minoritarios y el ambiente escolar en comparación con el del grupo cultural mayoritario. Esta falta de congruencia dificulta el proceso de aprendizaje y el comportamiento de las familias con los objetivos educativos.
5. Los alumnos de la cultura mayoritaria desarrollan creencias y valoraciones hacia los demás grupos étnicos más negativas que hacia los miembros de su grupo. Estos prejuicios contribuyen a ampliar la desigualdad educativa en las escuelas y en las aulas.

A pesar de estas interpretaciones sobre la respuesta educativa en los centros escolares no hay que pensar que son las únicas responsables y que explican en toda su extensión el

posible fracaso escolar de estos alumnos, sino que existe la necesidad de confrontar estos resultados con otras variables de orden cultural y social que pueden arrojar mucha luz sobre el tema que nos ocupa. En este sentido, la influencia concreta de las propias características de los grupos culturales minoritarios se consolida cada vez más como una variable de peso en el acceso a la cultura y a los resultados académicos. Como consecuencia de ello, los centros deberían iniciar progresivamente procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través de los que se promuevan el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos (Arnaiz y Haro de, 1995; Díaz-Aguado, 1996; Sales y García, 1997; Siguán, 1998).

- La diversidad social

La pertenencia a una clase social determinada va a tener una gran influencia para sus miembros en aspectos tales como el acceso a los estudios, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo según el centro educativo al que se asista y los resultados académicos que se obtengan. La interpretación que se realice de cada uno de estos factores, según la prevalencia o el valor que se les otorgue, ha caracterizado distintos modelos de respuesta educativa en las últimas décadas. De esta manera, el modelo del déficit cultural aparece ligado a la desventaja social y defiende que los alumnos en esta situación proceden de familias o de grupos sociales que viven en situación de discriminación económica o de marginación social; por tanto, desde su nacimiento expuestos a normas, lenguaje, valores y expectativas que determinan situaciones de desventaja con respecto a sus iguales y falta de estimulación y de experiencias. Con el fin de paliar esta situación, la respuesta educativa se centra en el establecimiento de programas de educación compensatoria desde la etapa de la educación infantil, cuya instrucción se caracteriza por la utilización del lenguaje, experiencias, valores y expectativas de la clase media, con la finalidad de "compensar" su déficit cultural y ayudarles a "adaptarse" mejor a las demandas de los centros educativos.

Por otra parte, el modelo de las diferencias culturales destaca los rasgos culturales propios de los grupos étnicos minoritarios o de las clases sociales más bajas (normas, valores, sistemas de creencias y estilos de comportamiento) y trata de llamar la atención del escaso reconocimiento que de los mismos se hace en los centros educativos. Hecho que se relaciona directamente con el mayor fracaso escolar que los grupos minoritarios o de clases sociales más bajas tienen frente a los grupos mayoritarios, y que evidencia la descoordinación existente entre la cultura escolar y la cultura de estos colectivos, provocando un menor rendimiento de estos alumnos y un mayor riesgo de abandono escolar. El funcionamiento homogeneizador y asimilador del sistema educativo indudablemente también contribuye a ello.

Los alumnos con riesgo de fracaso constituyen otro de los modelos de desventaja social. La OCDE-CERI (1995) señala siete situaciones de riesgo que pueden actuar individual o interactivamente y producir fracaso escolar en los alumnos que la padecen: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes, monoparentales, sin vivienda adecuada o sin relación con la escuela, conocimiento pobre del lenguaje mayoritario, tipo de escuela y condiciones de la instrucción educativa, geografía y factores comunitarios (falta de apoyo social y de condiciones para el ocio). Las manifestaciones más importantes de la conjunción de estos factores son, por ejemplo, el bajo rendimiento escolar, la baja satisfacción o autoestima, la falta de participación, el rechazo de la escuela, ausencias, abandono, problemas de conducta y delincuencia.

No obstante, a este modelo se le hacen una serie de críticas que radican en la mayor responsabilidad que otorga a los factores de riesgo social olvidando los educativos cuando, según ha expresado la OCDE-CERI (1995, 18), ambos están situados en un mismo nivel de influencia: los alumnos con riesgo de fracaso son aquellos "cuyos problemas de aprendizaje y adaptación tienen su origen en factores que están en el ambiente social que, a lo largo del tiempo, pueden convertirse de forma acumulativa en variables internas al niño, asociadas con dificultades en el aprendizaje y en la adaptación a la escuela y a su currículo y, en última instancia, a las demandas normalmente aceptadas de la sociedad".

Por ultimo, el modelo interactivo conjuga las aportaciones de los modelos anteriores, poniendo en consonancia las interrelaciones que pueden establecerse entre clase social-familia-educación-individuo. De esta forma, economía, cultura y estatus social son considerados como factores influyentes interactivamente en las posibilidades educativas de cualquier alumno. Sin embargo, este modelo considera que a pesar del peso y de la posible influencia de cada uno de ellos, las condiciones adversas de un alumno no determinan irremediable y negativamente su futuro, sino que hay otras variables como la reacción de esa persona ante su medio familiar y la respuesta educativa de los centros educativos a las demandas de ese alumno. Así se explica que la clase social no produzca los mismos efectos en todos sus miembros, ni que los padres ejerzan la misma influencia en todos sus hijos, ni que los centros educativos influyan de la misma manera en las posibilidades que ofrecen a sus alumnos.

- La diversidad de sexos

La diversidad de sexos se ha convertido en un elemento de desigualdad y discriminación en muchos contextos y ocasiones. A lo largo de la historia y aún actualmente no se ha conseguido la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito de la educación. Igualdad no sólo referida al acceso al trabajo o a la educación, sino también a un tratamiento igualitario a través del curriculum en cuanto a objetivos, contenidos, estilos de aprendizaje, materiales y libros de texto, expectativas sobre los alumnos y forma de organización escolar.

La investigación sobre la interacción profesor-alumno (Grant y Tate, 1995) manifiesta que las niñas y los alumnos de color reciben en EE.UU un tratamiento diferente de los alumnos blancos. Este tratamiento diferente no sería problemático si llevara a un mayor logro y a una conciencia social de todos los alumnos. Sin embargo, esta diferencia de tratamiento indica una mayor consideración de los alumnos blancos en detrimento de los de color y las chicas. Asimismo, se sugiere que los profesores perpetúan y refuerzan desde edades muy tempranas las creencias estereotipadas asociadas con las niñas (reservadas, tranquilas), que estarán presentes a lo largo de toda la escolaridad.

- Diversidad ligada a factores intra e interpersonales

La diversidad que se quiere considerar bajo este epígrafe es la referida a las diferencias que se producen en el aprendizaje de los alumnos debido a la particularidad de las dimensiones cognitivas, motivacionales, afectivas y relacionales.

La diversidad cognitiva guarda relación con la variabilidad de los alumnos en cuanto a diversidad de procesos, estrategias, estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, que imprime una cierta variabilidad a las condiciones de aprendizaje de los alumnos. La

motivación hacia lo académico está relacionada con la consecución de metas, en tanto en cuanto la actividad de la persona se orienta hacia la consecución de objetivos con éxito. Esto aparece ligado a la valoración positiva de la propia competencia y a las capacidades metacognitivas o de autorregulación. La influencia de los factores emocionales en el aprendizaje tiene cada vez más credibilidad por cuanto que los sentimientos y las capacidades afectivas están íntimamente implicados en el proceso de aprender. La propia personalidad, el autoconcepto, la autoestima, las expectativas que el alumno tiene sobre el profesor, así como el concepto y las expectativas que el profesor tiene sobre el propio alumno juegan un papel fundamental y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los procesos de instrucción existe todo un componente relacional entre el profesor y el alumno, proceso en el que interactúan juntos para conseguir unos objetivos educativos y para construir unas representaciones mutuas relativas a sus capacidades, motivaciones y expectativas. Estos aspectos son muy importantes en el proceso de atención a la diversidad, ya que de ellos pueden derivarse expectativas más o menos negativas ante los alumnos. Esto explica que podemos observar que los profesores esperan más de unos alumnos que de otros, lo que puede indudablemente condicionar su actuación, haciendo que se produzca la "profecía del autocumplimiento": la expectativa de que algo suceda aumenta la probabilidad de que realmente suceda.

- Diversidad de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o sobredotación

El nuevo concepto de necesidades educativas especiales aparecido en el Informe Warnock (1978) ha abierto una nueva visión sobre las personas con alguna deficiencia, debido a que desplaza el centro de atención del individuo, visto como portador o paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa. Desde esta consideración, el nivel de desarrollo y de aprendizaje de cada persona no sólo depende de su capacidad y naturaleza, sino también de las experiencias de aprendizaje que recibe.

Las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se refieren a aquellos alumnos que se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje con limitaciones sensoriales, cognitivas o dificultades de aprendizaje. Estas necesidades pueden verse aumentadas o disminuidas según el modelo de enseñanza que se lleve a cabo en los centros educativos, ya que es muy importante la consideración de sus experiencias previas, el tipo de currículo diseñado o su dificultad para incorporarse al ritmo de aprendizaje establecido. Desde esta concepción más amplia, muchos alumnos con necesidades educativas especiales pueden verse en esta situación por su origen cultural, por su ambiente social o por sus experiencias educativas.

Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación son aquellos cuyas características derivadas de una capacidad intelectual superior, una creatividad elevada y un alto grado de motivación y dedicación a las tareas (Renzulli, 1978), precisan de una respuesta educativa específica que organice situaciones de aprendizaje adecuadas a estas necesidades a través de cambios en el currículo. Tradicionalmente la respuesta educativa que se ha venido dando a estos alumnos se ha centrado en tres estrategias de atención a la diversidad: la aceleración, consistente en colocar al alumno superdotado en un lugar o nivel más avanzado que el que le correspondería por su edad; el agrupamiento total o parcial, referido al emplazamiento del alumno superdotado con compañeros de niveles y competencias semejantes a las suyas; y la más en boga actualmente, el enriquecimiento,

fundamentado en el ajuste del curriculum con el fin de trabajar objetivos adecuados a sus recursos intelectuales, integrados y compartidos en actividades y espacios junto a sus compañeros (Prieto, 1997).

Ante tales consideraciones, cabe afirmar que si las diferencias humanas son inherentes al desarrollo, la acción educativa requiere considerar todas estas individualidades desde un planteamiento global, donde se personalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí es donde surge el concepto de educar en y para la diversidad, al igual que el concepto de comprensividad (Puigdellívol, 1998).

De esta forma, la *comprensividad* se define en razón de elementos tales como:

1) La atención a todos los alumnos de acuerdo a sus características personales, sin distinción de ningún tipo (limitaciones físicas o psíquicas, niveles culturales o económicos, procedencia, sexo, religión,...).
2) Una misma y única respuesta curricular para todos los alumnos.
3) La garantía al derecho a la educación para todos los individuos de la sociedad.
4) El logro de una formación cultural común necesaria para desenvolverse normalmente en la vida.

Mientras que la *diversidad* encuentra su definición en los criterios siguientes:

a) El derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias y conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, capacidades específicas y ritmos de trabajo.
b) La potenciación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad amplia y múltiple.
c) La atención abierta y flexible a distintos niveles, tanto en lo referido al propio centro como a los alumnos considerados individualmente.
d) La ampliación del apoyo a todo tipo de alumnos que, de manera permanente o puntual, precisen de la atención complementaria a la acción educativa considerada para la mayoría del alumnado.

En consecuencia, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en los documentos institucionales que rigen la vida del centro, no como un mero trámite administrativo y burocrático, sino porque representan la opinión consensuada de un grupo de personas que de manera colaborativa han llegado a ese posicionamiento. Es un proceso en el que toda la comunidad educativa tiene que estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades, ...), puesto que no implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo. Consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son de ámbito personal, nacional, regional y local.

Veamos algunas definiciones sobre el significado que distintos autores han dado al hecho de *educar en y para la diversidad*:

> "Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana" (Sáez, 1997, 31).

> "No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada" (Díez y Huete, 1997, 15).

> "Educar en y para la diversidad es un importante desafío que se plantea al sistema educativo formal" (Bernal Guerrero, 1998, 12).

> Se refiere "a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales" (Jiménez y Vilà, 1999, 38).

Desde mi punto de vista, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas.

Educar en la diversidad requiere, pues, "reconocer la desigualdad de partida de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela. De aquí la necesidad de lograr que valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros, se conviertan en factores integrantes del propio proceso" (Rué, 1998, 24). Atender a la diversidad del alumnado reclama la realización de un proyecto educativo y curricular de centro atento a las diferencias individuales y de unas programaciones que lleven a la realidad del aula las intenciones y concreciones institucionales antes asumidas.

Sin embargo, aunque el discurso teórico sobre la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales se ha ido enriqueciendo, todavía queda mucho por recorrer. La integración no ha cubierto en su totalidad los objetivos que se marcó, aunque haya abierto la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales se incorporen al sistema ordinario de educación. Al contrario, en muchas ocasiones ha supuesto y está suponiendo prácticas segregadoras que producen sentimientos de inferioridad y baja autoestima en los alumnos con dificultades de aprendizaje o pertenencia a un grupo cultural minoritario.

Dos son las características básicas que deberían perfilar el papel del centro escolar en el proceso integrador: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y una participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales (Escudero, 1991; 1992; 1994). Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y de socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (Wang, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes (Gartner y Lipsky, 1987).

Por ello, esta realidad está ocasionando que muchos teóricos estén abandonando el concepto de integración debido a las connotaciones negativas que ha ido adquiriendo en los últimos años y haya asumido el término inclusión, cuyo significado sería el de una escuela para todos, sin barreras ni físicas ni mentales (Arnaiz, 1996; 1997; 2003). Con este nuevo término se pretende dar un paso más y señalar la necesidad de reestructurar la dinámica de trabajo en los centros y las aulas, para cambiar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ellos.

Igualmente, un discurso inclusivo requiere como condición imprescindible, una visión alternativa para contemplar las cuestiones referentes a la discapacidad y responder a las mismas (Ainscow, 1999; Vlachou, 1999). Según Schalock, (1999), los aspectos identificativos de esta forma de pensar son los siguientes:

⇒ la discapacidad de la persona es fruto de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive;

⇒ una visión transformada de lo que constituyen las posibilidades de vida de las personas con discapacidades supone enfatizar en la autonomía, la integración, la igualdad y en las capacidades;

⇒ un paradigma de apoyo que remarque la prestación de servicios a las personas con discapacidades y se centre en la vida con apoyo, en el empleo y en la educación integrada;

⇒ una interconexión del concepto de calidad de vida con el de mejora de la calidad, garantía en el mantenimiento de la calidad, gestión de la calidad y evaluación centrada en los resultados;

⇒ y un desplazamiento hacia una aproximación no-categórica de la discapacidad, que se focalice en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas, sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.

Esta nueva concepción de la diversidad establece sus raíces en una perspectiva ecológica, al considerar la discapacidad no sólo con relación a lo biológico sino como el resultado de la interacción entre la discapacidad y otras variables ambientales tales como el entorno físico, la educación, la situación social y los recursos disponibles. Por consiguiente, una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas para estimular y fomentar la participación de todos los alumnos. En esta línea, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la

separación en el ejercicio de los derechos a la educación. Las ventajas que proporciona este enfoque llevado a la realidad educativa suponen que:

⇒ todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo para todos los alumnos, más que en seleccionar categorías de estudio. De esta manera, la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela;

⇒ todos los recursos de la escuela pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor-tutor;

⇒ y proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Un centro de este tipo tiene que adoptar una serie de medidas organizativas, para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido Casanova (1998), señala una serie de exigencias organizativas necesarias para hacer posible una educación en y para la diversidad. En primer lugar, y con relación al centro, será necesario establecer un proyecto educativo y curricular que asuma la atención a la diversidad como principio de funcionamiento y genere los cambios necesarios en el aula; tiempos comunes para la coordinación del profesorado; distribución de los espacios en función de los objetivos del centro; agrupamientos flexibles del alumnado dentro de los ciclos; responsabilidad del profesorado en función de los agrupamientos realizados; utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles; existencia de equipos de coordinación que garanticen el seguimiento continuo del progreso del alumnado, especialmente cuando se pone en práctica una adaptación curricular; y un estilo dinámico de dirección que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora sin dilación.

Y, en segundo lugar, y con relación al aula, será imprescindible distribuir el tiempo en función de los ritmos de aprendizaje de los alumnos; realizar agrupamientos según intereses, ritmos, progresos, etc.; y diversificación del trabajo para su realización individual o en grupo. Ante esta nueva situación, los sistemas educativos deben dotarse de aquellos medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no cumplirán los fines educativos para los que fueron creados.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI

Si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo, como ya indicaba en un trabajo publicado a este respecto y del que doy cuenta a continuación (Arnaiz, 1996).

Por este motivo, el término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta hora. Las razones que justifican consideran los siguientes aspectos:

1) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.

2) El término *integración* está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.

3) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícito que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

4) Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Estos cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela. O dicho de otra forma, estaríamos ante un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse honestamente, desarrollando un compromiso significativo entre ellos.

Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfagan sus necesidades educativas.

En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores son aceptados y se procura hacerles evolucionar al máximo. Cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los miembros de la comunidad. Esto no podría ocurrir si ciertos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo.

Otro aspecto considerado por la educación inclusiva es que en las escuelas donde los estudiantes, padres y educadores no establecen amistades, compromisos y lazos entre ellos (es decir, donde hay una ausencia de comunidad), hay un aumento de problemas con una disminución de logros, abandono de estudiantes, abuso de drogas y una actividad de bandas. Esta falta de comunidad es el reflejo de una sociedad cada vez más urbana, compleja y despersonalizada.

Para restablecer un sentido de comunidad, los educadores y los líderes comunitarios, en algunas escuelas grandes e impersonales en los Estados Unidos y en otros países, donde se encuentran con frecuencia los problemas indicados, han empezado a dividir sus escuelas en unidades más pequeñas, con su propio director, su profesorado, sus estudiantes y su propia identidad. La idea es organizar escuelas más pequeñas donde los profesores y los alumnos tengan más posibilidades de interactuar. También hay un interés para que estas escuelas lleguen a ser centros de las actividades comunitarias en que participen padres y miembros de la comunidad. Para formar lazos y amistades y crear instituciones más personalizadas y sensibles, la gente necesita estas oportunidades de comunicarse entre sí en el ámbito personal.

Otra peculiaridad de las escuelas inclusivas es que los alumnos, clasificados tradicionalmente con severas y profundas discapacidades son incluidos en las aulas ordinarias a través del uso de "círculos de amigos" y otros enfoques centrados en "conectar" estudiantes y profesores a través de amistades y relaciones. Estos esfuerzos tienen la finalidad de que toda la escuela desarrolle un mejor sentido de comunidad.

El moverse hacia escuelas inclusivas puede tener varias ventajas sobre los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los estudiantes con discapacidades o desventajas "para encajar en la escuela ordinaria". Una ventaja es que todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado para *todos* los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudiantes. Algunos padres y educadores han encontrado difícil motivar al personal escolar y a los miembros de la comunidad para reestructurar las escuelas de forma que beneficien a un estudiante o a una categoría seleccionada de estudiantes. Centrarse en el desarrollo de escuelas comunitarias inclusivas evita este problema al dar a cada uno una razón para participar. Todos los niños se benefician cuando en su propia escuela, y en las de su alrededor, se desarrolla un sentido de comunidad, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.

Una segunda ventaja es que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar pueden ser usados para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes. En el modelo de integración, los niños con discapacidades pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor.

Además, los recursos valiosos y el tiempo no se gastan en clasificar, etiquetar y tomar decisiones sobre el emplazamiento. Los profesores tutores y los de apoyo pueden centrarse en proporcionar a cada estudiante respuestas educativas apropiadas y desafiantes adaptadas a sus necesidades y capacidades.

Otra ventaja es la de proporcionar apoyo social e instructivo a todos los estudiantes. Ello obedece a que a veces hay alumnos que, por distintas causas, carecen de un apoyo familiar fuerte, debido a los cambios en la estructura de la familia y a la movilidad en una sociedad cada vez más compleja. La presión de las drogas, la aparición de bandas cada vez mayor, suicidios y el aumento de rupturas familiares aumentan la necesidad de un sentido de pertenencia y necesidad de aceptación. Las escuelas inclusivas tienen, pues, como objetivo proporcionar este apoyo y asistencia, ya que se centran en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Educar inclusivamente es, en primer lugar, una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra *incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo. *Excluir*, el antónimo de *incluir*, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas. El mismo significado de los términos *inclusión* y *exclusión* nos ayuda a entender la educación inclusiva.

Dentro de este mismo análisis cabría preguntarse: ¿Qué se siente al ser incluido o excluido? Falvey y otros (1995) han preguntado a miles de niños, adolescentes y de adultos que identifiquen un suceso de sus vidas en el que se hayan sentido incluidos y otro en el que se hayan sentido excluidos, además de identificar cómo se sentían durante esas experiencias, y después. Entre los sentimientos manifestados por estas personas cuando se sentían incluidos cabe reseñar los de orgulloso, seguro, reconocido, aceptado, feliz, confiado, … Mientras que sentirse excluido evocaba sentimientos tales como herido, diferente, solo, aislado, frustrado, inferior, avergonzado…

Estos resultados nos pueden servir para resaltar aquellas estrategias que aseguren que las escuelas acojan y eduquen a todos los estudiantes, no sólo a unos pocos seleccionados que encajan dentro de la noción preconcebida de "educables". Las emociones indicadas por los participantes en el estudio de Falvey, muestran claramente que nadie quiere sentirse excluido. La educación inclusiva, siguiendo este planteamiento, trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes.

Pearpoint y Forest (1999) describen los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva, como son: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y de la consideración de los profesores y de los padres como una comunidad de aprendizaje. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos.

La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. Otra asunción que subyace en las escuelas inclusivas es que la buena enseñanza es la buena enseñanza, que cada niño puede aprender si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le proporciona unas actividades significativas. Las escuelas inclusivas basan, por tanto, el curriculum y las actividades diarias de aprendizaje en todo aquello que se conoce sobre la buena enseñanza y el buen aprendizaje.

Stainback y Stainback (1999) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas.

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, los apoyos se organizan y son recibidos dentro del aula, por las consecuencias negativas que se ha comprobado que ocasionan. Entre ellas, podemos destacar según Sapon-Shevin (1994), los siguientes aspectos:

⇒ El mensaje "si eres distinto debes marcharte", puede hacer que el sentimiento de seguridad en el aula que tiene el niño se tambalee.

⇒ Sacar a niños que son identificados públicamente como diferentes hace más difícil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias.

⇒ Las comunidades cohesivas requieren una comunicación abierta sobre las diferencias. Si las diferencias no se discuten abiertamente, se puede crear un clima de desconfianza y de alienación.

⇒ El ir y venir de los niños puede interrumpir el discurrir de la clase y dificultar la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesivo.

⇒ Sacar a los niños del aula normal para que puedan satisfacer sus necesidades especiales pone en entredicho el sentimiento de los profesores de verse a sí mismos como responsables o capaces de enseñar a un grupo diverso.

Es importante enfatizar que movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso que implica cambios en la filosofía, el curriculum, las estrategias de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los niños clasificados como "discapacitados", sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial.

La inclusión es, consiguientemente, lo opuesto a la segregación y al aislamiento. Si volvemos la vista atrás, recordaremos cómo la educación especial ha creado un subsistema segregado del que se ha extraído un fuerte mensaje de que estos alumnos, debido a la alta especialización que requerían para ser atendidos, no "encajaban" en el sistema ordinario de la educación.

Hoy en día, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la escuela. Pero, frente a esta realidad, a menudo encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano. A nuestro juicio, ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza.

2.1. Principios de la educación inclusiva.

De los principios que dan entidad a la educación inclusiva cabe destacar los siguientes:

- *Clases que acogen la diversidad*

La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que "un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar", pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leen libros de diferentes niveles sobre el mismo tema.

Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos, llegando a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia, busquemos rasgos en común.

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con altas habilidades; las diferencias culturales, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

- *Un Curriculum más amplio*

La inclusión significa implementar una modalidad de curriculum multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del curriculum (Stainback y Stainback 1999). Los profesores de clases inclusivas se están alejando cada vez más de la enseñanza basada en un libro de texto, y utilizan métodos de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica.

Por ejemplo, un grupo de profesores se sienta para planificar una lección de sexto curso de Primaria sobre España. Usando el mapa del país, como punto de partida, hacen una puesta en común de ideas aplicables a la lectura, escritura, ortografía, resolución creativa de problemas, ciencias, estudios sociales, arte, música, teatro y matemáticas. Sus ideas incluyen dramatización, investigaciones cooperativas en grupo sobre varios temas, construcción de diagramas y creación de murales, escribir canciones y bailes, hacer viajes al campo, escribir cartas a los funcionarios estatales para investigar sobre la legislación, planificar un viaje calculando el kilometraje y los gastos, etc. Estas actividades, al tener muchas modalidades y estar centradas en el niño, son interactivas, participativas y divertidas. No sólo están relacionadas con las disciplinas tradicionales, sino que también incluyen desafíos académicos y cognitivos en muchos niveles.

Dentro de un curriculum amplio tal como éste, es más fácil incluir a alumnos con necesidades educativas variadas. Así, por ejemplo, en esta misma actividad, un niño con parálisis cerebral que está trabajando sus habilidades motoras, puede recortar y pegar señales sobre el mapa de España. Otro, llegado de Chile/Bolivia/Marruecos recientemente, aprende lo

mismo que los demás acerca de España, a la vez que enseña a la clase los equivalentes de "ciudad", "pueblo", "río", en su lengua materna. Un grupo pequeño está preparando una actuación sobre la historia de España, analizando sus diferentes pobladores, las guerras pasadas, las fronteras, las diferentes lenguas, culturas, personas de otros países que viven aquí, etc. Una alumna, considerada superdotada, está preparando una hoja informativa sobre el proyecto. Con esta finalidad, mientras trabaja sus propias habilidades de investigación y escritura, está entrevistando a sus compañeros y aprendiendo a escuchar bien a los demás y a parafrasear y transcribir conversaciones.

- *Enseñanza y Aprendizaje Interactivo*

La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el curriculum están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. La relación entre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo está empezando a ser bastante clara (Sapon-Shevin, 1994); no queremos estudiantes incluidos en aulas para competir con los demás, sino para que aprendan con y de otros.

El modelo pasa de ser: "Yo soy el profesor y no quiero ver a nadie aprendiendo nada si yo no estoy al mando", a ser: "Soy un profesor, mi tarea es facilitar vuestro aprendizaje, y hay otras treinta fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza". También se reconocen las inteligencias múltiples y se las apoya para que los niños "que ayudan" y los niños "a los que se ayuda" no sean siempre los mismos.

Ningún niño debería tener que soportar la inflexibilidad, los curriculum aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas de la enseñanza y el aprendizaje. La mejora en estas áreas dentro de un contexto de reforma estructural y coherente dará como resultado una mayor aceptación y aprendizaje de *todos* los alumnos.

- *El apoyo a los profesores*

La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de niños.

Muchos modelos de inclusión hacen extensivo el uso del equipo y de la cooperación a profesores, terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos y ocupacionales, consejeros, etc. Aprender con éxito a trabajar con otros adultos requiere a menudo preparación, apoyo y valoración continua. Cuando un especialista del lenguaje se convierte en un miembro del equipo, es capaz de hacer sugerencias no sólo sobre cómo mejorar el lenguaje de un niño con necesidades especiales, sino también sobre cómo incorporar actividades de enriquecimiento del lenguaje en todos los aspectos de la jornada escolar.

A menudo, los profesores pueden asumir un aumento de responsabilidad en el área en la que son especialistas o idear servicios cuando tienen oportunidades y apoyo para integrar tales actividades en sus aulas. Muchos profesores informan que las modificaciones y los ajustes que han hecho para un estudiante específico han tenido un impacto positivo en un grupo mayor de estudiantes; por ejemplo, escribir las palabras clave en la pizarra antes de una lección ayuda al estudiante con problemas de aprendizaje y también a los otros. El método de enseñanza ejemplar que tiene lugar en muchas aulas inclusivas es, a menudo, una función de la experiencia compartida y de la colaboración de varias personas, donde cada uno comparte libre y abiertamente sus habilidades y especialidades.

- *Participación Paterna*

Finalmente, la inclusión implica la participación paterna de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos. Por ejemplo, muchos programas educativos para superdotados también se han beneficiado de los altos índices de participación paterna (a veces requerida para la aceptación de un niño en el programa).

2.2. Características de las aulas inclusivas

Una vez definida qué es la escuela inclusiva, vamos a centrarnos en enunciar aquellos aspectos que la caracterizan. Partiremos, para ello, de la consideración del aula como unidad básica de atención organizada heterogéneamente, donde los profesores y los estudiantes se ayudan unos a otros.

Siguiendo a Stainback y Stainback (1999), algunas de las características de las aulas inclusivas son:

- *Filosofía del aula*

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

- *Reglas en el aula*

Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un póster con la siguiente regla: “Tengo el derecho de aprender de acuerdo con mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender.” Otra regla es: “Tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia.” Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

❑ *Instrucción acorde a las características del alumno*

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del curriculum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un curriculum de aula predefinido y estándar que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. El curriculum de educación general se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.

❑ *Apoyo dentro del aula ordinaria*

Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativa o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener respuesta a sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes. Para ello pueden utilizarse las siguientes formas de ayuda o de apoyo en el aula:

⇒ *Fomento de una red de apoyo natural***.** Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo naturales. Hay un énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. También hay un énfasis en que los profesores y el otro personal escolar trabajen juntos y se apoyen mutuamente a través de la colaboración profesional, la enseñanza en equipo y los equipos de ayuda a los profesores y estudiantes.

⇒ *La cooperación y la colaboración* con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas son promovidas, generalmente, entre los estudiantes y el profesorado. Se asume que las relaciones naturales y de apoyo en las que los individuos del aula y de la escuela se ayudan y se apoyan mutuamente como iguales, amigos o colegas, son importantes para proporcionar apoyo profesional de "expertos". Centrando la atención en el apoyo natural, dentro de la clase, ayudamos a relacionarse a los estudiantes y a los profesores en relaciones continuas e igualitarias que facilitan el desarrollo de una comunidad que apoya.

⇒ *Acomodación en el aula*. Cuando hace falta la ayuda de "expertos" venidos de fuera para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el curriculum son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido. Por ejemplo, si hay un especialista en problemas auditivos dentro del aula para ayudar y apoyar a un alumno, el profesor podría usar su experiencia para organizar la clase y usar métodos y equipos para que toda la clase se pueda beneficiar de la estimulación auditiva disponible. Además, un especialista de este tipo puede ser de ayuda para desarrollar un curriculum de signos básicos del lenguaje para que ayude a la clase a comunicarse con una serie de personas. Así, mientras que las necesidades del estudiante o estudiantes con dificultades auditivas serían la preocupación del especialista, la meta del profesor sería usar la experiencia del especialista para beneficiar a toda la clase. De forma parecida, en las aulas inclusivas, el psicopedagogo podría ayudar a diseñar, adaptar y ofrecer un

asesoramiento y una evaluación del aula apropiadas a las necesidades de los estudiantes más que a comprobar, clasificar y etiquetar a cualquier estudiante en particular.

⇒ *Autorización.* En muchas situaciones de aula, el profesor es la fuente principal de apoyo, resolución de problemas y de información. En un aula inclusiva, esto es diferente, el profesor suele ser un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. Hay un cambio que pasa de otorgarle el control total y la responsabilidad de todo lo que ocurre a delegar la responsabilidad del aprendizaje y apoyo mutuo en miembros del grupo. El papel del profesor es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (Villa y Thousand, 1995). La destreza de todos los miembros de la clase para compartir y aceptar la responsabilidad de aprender, además de la habilidad del profesor para promover la autodirección y el apoyo mutuo entre compañeros, son necesarias para sacar partido de la diversidad del potencial de aprendizaje y de la enseñanza.

⇒ *Promover la comprensión de las diferencias individuales*. Los profesores en las aulas inclusivas hacen un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de sus clases hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes. Esto es esencial para un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula. Las actividades y proyectos que promueven un entendimiento de las diferencias individuales y el valor de cada persona son un enfoque para crear la comprensión y el respeto por la diversidad. De forma similar, al animar la discusión sobre la individualidad y las contribuciones de la gente con características diversas podemos proporcionar un estudio más global del tema. Sin embargo, el interés de estudio de la diversidad debería basarse en los aspectos positivos y en cómo se pueden aprovechar para intensificar el funcionamiento del grupo, más que en las diferencias individuales, tales como las desventajas o discapacidades.

⇒ *Flexibilidad.* Debido a que las escuelas inclusivas suponen un enfoque emergente, para dirigirnos a las diversas necesidades de los individuos dentro de los marcos escolares naturales, la creatividad y la amplitud de miras han sido necesarias entre los miembros de las escuelas para conseguir el éxito. Las personas involucradas en las escuelas y en las aulas inclusivas han reconocido que no hay una respuesta simple y universal para todas las preocupaciones en todos los lugares en todas las épocas. Por esta razón, la flexibilidad es un elemento clave en las actividades dentro del aula. La flexibilidad que se discute aquí no implica una falta de estructura o dirección, sino una aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario.

Ahora sabemos por experiencia que se puede incluir a todos los niños en aulas si se realiza un esfuerzo para darles la bienvenida, para promover la amistad y para adaptar el curriculum y la práctica docente. Sin embargo, la inclusión no es fácil, siendo de vital importancia que los adultos no tomen una vía fácil, sino que busquen soluciones para conseguir con éxito una inclusión plena.

3. DECISIONES Y ESTRATEGIAS EN UNA ESCUELA PARA TODOS

La Reforma de los Sistemas Educativos requiere cambios significativos. Y para que las escuelas asuman la consecución de los mismos, se requiere un gran compromiso y esfuerzo humano, tanto individual como colectivo. Este compromiso exige que creamos que cada niño puede aprender y tener éxito, que la diversidad nos enriquece a todos, que los estudiantes con

riesgo de fracaso pueden superar ese riesgo mediante la participación en una comunidad donde se puede aprender a aprender. Una comunidad escolar que se preocupa y conoce que cada niño tiene puntos fuertes y debilidades y que el aprendizaje eficaz se deriva de los esfuerzos de colaboración de todos nosotros para asegurar el éxito de cada estudiante.

Consecuentemente, este cambio requiere la reestructuración de la escuela y la búsqueda de estrategias más eficaces para enseñar a todos los alumnos. Algunas de estas experiencias nos muestran que:

⇒ Los profesores están usando disposiciones heterogéneas y cooperativas de grupos de estudiantes porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje.

⇒ Como resultado de tener altas expectativas para todos los estudiantes, muchos educadores proporcionan a los estudiantes enfoques individualizados del curriculum, evaluación e instrucción.

⇒ El profesorado, los estudiantes, los padres y la comunidad colaboran mutuamente para diseñar y proporcionar una educación eficaz para todos los estudiantes.

⇒ Los profesores y otros profesionales están dando a los estudiantes la oportunidad de aprender a pensar y a ser creativos, y no sólo a repetir la información que han aprendido.

⇒ Los profesores facilitan a los estudiantes destrezas sociales a la vez que participan y se relacionan entre ellos, desarrollando relaciones de amistad.

3.1 Decisiones que requiere el proceso de cambio

A medida que la determinación de reestructurar la escuela va llegando a más y más escuelas, la inclusión de alumnos etiquetados como no capaces no se realiza como una acción separada y distinta; al contrario, ocurre como algo simultáneo y natural. Las características del movimiento reestructurativo y de la construcción de escuelas inclusivas son las mismas: que todos los estudiantes experimenten una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades educativas en un contexto de justicia y política social.

Por tanto, la inclusión no es sólo para estudiantes con discapacidades, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad. La experiencia nos dice que a medida que las comunidades y las escuelas acojan el verdadero significado de la inclusión se encontrarán mejor equipadas para adquirir y aprender acerca de estrategias que pueden cambiar un sistema educativo que sigue siendo segregador, para convertirlo en un sistema inclusivo con un aprendizaje significativo y centrado en el niño. La inclusión supone la asistencia de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y los vecinos, la pertenencia a aulas de educación general con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes, y el apoyo necesario para aprender.

También la existencia de una estructura que ayude a considerar el contenido del curriculum y las adaptaciones del mismo, al ser esencial que las consideraciones curriculares tengan un lugar dentro de las escuelas y las aulas que acogen y valoran la diversidad de los alumnos escolarizados en ellas.

Así pues, podemos considerar un número de decisiones que facilitan la existencia de escuelas inclusivas y de comunidades en el aula (Biklen, 1993; Stainback y Stainback, 1999; Villa et al. 1992), como son:

- *Obtener el compromiso del profesor*

Hoy día, en la mayoría de programas de preparación de profesores, éstos no sólo no consiguen información sobre la inclusión plena. Por lo tanto, es crítico esforzarse para ganar el compromiso del profesor regular hacia la inclusión. Esto incluye su aceptación de estudiantes excluidos con anterioridad como miembros valiosos e iguales de la clase. Si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito.

A veces, es esencial hacer que los profesores conozcan experiencias de inclusión y que participen en talleres o en clases preparatorias (Ainscow, 1995; Arnaiz, 2001). Además, los profesores deberían tener la oportunidad de llevar a cabo conversaciones formales e informales con personas entendidas en la inclusión plena y oportunidades para hacer amistad con los niños (ej.: visitas a casa, salir fuera a comer, ir al cine). En otras palabras, el profesor necesita entender las razones para una inclusión plena y llegar a conocer y a aceptar al niño. Esto debe ocurrir al principio para que la inclusión plena empiece con una actitud positiva por parte del profesor y continúe una vez que esté en marcha.

Desafortunadamente, además de recibir información antigua e incorrecta en sus programas de preparación universitarios, muchos de los profesores no fueron nunca a escuelas con compañeros con necesidades educativas especiales que a menudo han estado excluidos de las aulas de educación general, y que el muchos países todavía los están. Por lo tanto, pueden sentirse inseguros acerca de cómo comunicarse con ellos o adaptarse a sus estilos y velocidades de aprendizaje. La discusión de métodos y técnicas tales como adaptaciones curriculares, círculos de amigos, o la colaboración profesional entre colegas puede ser de poca ayuda para un profesor que no valora ni quiere a un determinado alumno en su clase. Además, es crucial que el profesor sirva de modelo para los estudiantes dando la bienvenida a cada niño e incluyéndolo en las actividades de clase. Cuando un profesor demuestra que está contento de tener estos alumnos en su aula, esto puede tener un impacto tremendo en las actitudes y acciones de los estudiantes.

- *Seguir los principios de agrupamiento natural.*

Se considera ventajoso establecer clases inclusivas, en las que se acepten sólo a aquellos estudiantes que son parte natural del barrio donde se encuentra ubicada la escuela. La finalidad de dicha decisión es fomentar la idea de comunidad y de máxima integración física, escolar y social.

- *Establecer una fuerza de trabajo en la educación especial.*

Algunas escuelas que se encuentran promoviendo la puesta en marcha de aulas plenamente inclusivas han descubierto que establecer una fuerza de trabajo en la educación especial compuesta por profesores, padres, estudiantes, consejeros, administradores y especialistas. Aparte de servir como un grupo general de defensa de la inclusión plena, el propósito de esta fuerza de trabajo es ayudar a todos los individuos involucrados en la escuela para conseguir un mejor entendimiento del desarrollo y mantenimiento de una comunidad

escolar integrada, atenta e inclusiva. Para alcanzar este objetivo, se suelen asignar varios cometidos a esta fuerza de trabajo.

⇒ Recoger información en forma de libros, artículos y cintas de vídeo sobre el tema de la inclusión. Esto se les puede recomendar y ser compartido con el personal escolar, estudiantes, padres y miembros del consejo escolar. Se debería designar una sección especial de la biblioteca para mantener todo el material compilado. También, al recoger la información, este grupo u otro personal escolar podría estar interesado en visitar una escuela o un aula inclusiva en su propio distrito escolar o en uno cercano.

⇒ Organizar y conducir sesiones informativas para los padres y el personal de la escuela donde la gente entendida y con experiencia en la educación inclusiva pueda discutir como puede se puede conseguir ésta. Es importante que los invitados a compartir esta información tengan una experiencia directa con la inclusión plena. Normalmente, escuchar a la gente que está relacionada con una escuela donde sus clases se han integrado con éxito puede ser más "creíble" y efectivo que oír hablar a "expertos". Algunas escuelas celebran una sesión informativa para todas las personas que están involucradas en el proceso -padres, educadores, estudiantes y administradores-, para que todos puedan participar en la creación de un aula inclusiva.

⇒ Establecer un plan que incluya objetivos específicos para alcanzar la inclusión plena. Este plan suele mostrar la forma de utilizar los recursos y el personal en educación "especial" para reducir la proporción profesor/alumno, ofrecer profesores de equipo, consultores, ayudantes de profesores y/o personas que faciliten el apoyo dentro de la corriente principal. Al establecer semejante fuerza de trabajo, los miembros de la comunidad, estudiantes y una variedad del personal escolar puede involucrarse y enorgullecerse de conseguir una escuela inclusiva.

- *Designar a una persona que sirva para facilitar el apoyo.*

En las escuelas inclusivas, los educadores especiales normalmente se integran en la educación general. Algunos se convierten en profesores de aula o consultores especializados, otros asumen la tarea de animar y organizar el apoyo en clases de educación general. Se hace referencia a ellos como facilitadores de apoyo, profesores colaboradores o profesores de métodos y recursos (Porter y Richler, 1991; Stainback y Stainback, 1999; Villa y Thousand, 1995). Independientemente de cómo se les llame, trabajan en colaboración con el personal escolar para asegurar que se satisfagan las necesidades de todos los alumnos. Y "colaboración" significa que el facilitador del apoyo, el profesor, los estudiantes y el resto del personal escolar trabajan juntos sin que nadie asuma el papel de experto, supervisor o evaluador. De esta forma, todos se involucran para facilitar el sistema de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales, en un proceso colaborativo multidireccional.

Cierto número de escuelas ya ha empezado a designar a una persona para que sirva como facilitador de apoyo, intensificando los esfuerzos para educar a todos los estudiantes de las aulas inclusivas. Un objetivo prioritario del facilitador de apoyo es trabajar conjuntamente con el profesor del aula y el personal escolar para *promover las redes de apoyo naturales*. Los profesores, en colaboración con los facilitadores de apoyo, promueven la interdependencia entre personas iguales mediante un sistema de compañeros, un aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la amistad para que los estudiantes aprendan a ayudarse mutuamente (Stainback y Stainback, 1999).

La persona que facilita la ayuda o el profesor colaborador también funciona frecuentemente como un *localizador de recursos,* ya que no se puede esperar que un profesor de aula sea experto en todo tipo de asesoramiento posible, de gestión curricular o de comportamiento. Este papel implica la localización de material y un equipo apropiado de especialistas, consultores, profesores y otro personal escolar que sean expertos en las áreas particulares necesitadas por un profesor y/o estudiante. Por ejemplo, si un alumno da muestras de un comportamiento que distorsiona el aula, el papel de esta persona es el de encontrar el tipo de ayuda más apropiado. De la misma manera, como localizador de recursos, puede ayudar en el reclutamiento y la organización de los ayudantes de clase, tales como tutores que estén dentro del mismo nivel, paraprofesionales y voluntarios.

Estos profesores colaboradores o este personal de apoyo también pueden proporcionar ayuda como *profesores de equipo*, facilitando el aprendizaje en su área de experiencia. Además, a menudo proporcionan apoyo para autorizar a los profesores a adaptar e individualizar la instrucción para satisfacer las necesidades únicas de todos los miembros de la clase. Es crucial notar que el profesor mantiene la responsabilidad de la educación y el apoyo de todos los estudiantes en el aula, no asumiendo el papel de profesor personal de los alumnos con necesidades especiales. El profesor colaborador o el facilitador de apoyo actúa como un recurso del profesor, la familia, el director y la clase como un todo para construir redes de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales.

Cualquier persona dentro de un grupo del personal escolar podría ser designada como facilitador de apoyo para asegurar la existencia de esta red. Las fuentes de facilitadores de apoyo pueden ser antiguos profesores de educación especial, consultores u otros miembros que han ganado experiencia en el desarrollo y mantenimiento de las redes de apoyo en la escuela.

A modo de conclusión sobre todo lo expresado, podríamos decir que la reforma comprehensiva de la escuela debería tener dos componentes. El primero es una visión firme de cómo los colegios podrían o deberían ser, unido a la habilidad para imaginar la escuela de otra forma: una escuela no estratificada por la habilidad, no sujeta a un curriculum fijo, bien provista de profesores innovadores y participativos que cuenten con un buen apoyo. El segundo componente esencial de una reforma escolar amplia, en oposición a la innovación del programa o al ajuste de la escuela, es una agenda compartida: la comprensión de que mejorar la escuela para algunos alumnos debe significar arreglar la escuela para todos los alumnos.

3.2 Estrategias para atender la diversidad

Para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, los defensores de la inclusión plena propugnan escuelas que enseñan, estimulan y honran a los alumnos, para los que han sido establecidas. Si seguimos con las aulas como las que hay ahora y con los mismos profesores, con un curriculum como está definido actualmente y con unas estrategias de enseñanza limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo, no es sorprendente que la inclusión no se vea como posible. Sin embargo, si podemos visualizar nuevos modelos de organización escolar, del curriculum y de la pedagogía, entonces podemos incluir en esa visión aulas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo las de los niños superdotados. Si llegáramos a ver que nuestro objetivo no es sólo salvar a aquellos estudiantes para los que la marginación o el fracaso educativo es intolerable, sino que consiste en asegurar el éxito educativo para *todos* los niños, entonces habría otras posibilidades.

Por consiguiente, el profesorado debe aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999) propone las siguientes:

a) *Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos*

Consiste en considerar aquellos aspectos del curriculum que, aun siendo valiosos, no tienen que ser aprendidos por todos los alumnos, puesto que no son parte del curriculum común. Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras se dirijan a que todos los alumnos consigan aprender lo básico en un grado aceptable. En cambio, los contenidos no comunes es conveniente diversificarlos al máximo con el fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos alumnos que presentan dificultades, al igual que desarrollarlos durante el mayor número posible de momentos educativos (materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etc).

b) *Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender*

Atender a la diversidad de alumnos presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos, que el profesor utilice el rol de mediador de los aprendizajes de sus alumnos favoreciendo situaciones de metacognición, donde estos puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación.

c) *Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural*

Se trata de abrir itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de los alumnos presentes en el aula. Con este fin, se establecerán los recursos tanto personales como materiales, se utilizarán estrategias de trabajo individual, enseñanza tutorada, aprendizaje cooperativo, etc., creando un ambiente favorable de aprendizaje. Así, desde los alumnos con altas habilidades hasta aquellos otros con un potencial más bajo encontrarán vías de desarrollo según sus posibilidades e intereses.

d) *Se requiere una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje*

En muchas aulas el libro de texto constituye el material básico y, a veces, el único con el que el alumnado aprende. Esta circunstancia hace que la planificación de la enseñanza por parte del profesorado, en relación con los distintos niveles de competencia curricular de los alumnos, se obvie. Generalmente, el libro de texto va dirigido al alumno medio, no encontrando muchos alumnos referentes en el mismo respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aulas deberían utilizarse muchos más recursos materiales (biblioteca de entro, biblioteca de aula, documentación variada,..), puesto que la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje está en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel y capacidad de estimular.

e) *Se necesitan itinerarios formativos que rompan el marco organizativo dominante*

Esta es una estrategia difícil de llevar a cabo, dada la estructuración y características de nuestro sistema educativo. Sin embargo, el hecho de disponer de diferentes itinerarios formativos configura un marco en el que es posible romper con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores, profundamente marcadas por sus especialidades y ámbitos de actuación.

En definitiva, estas estrategias hacen referencia a la necesidad de enseñar de manera eficaz a clases heterogéneas teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: "riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor" (Gimeno, 1999, 78).

Ainscow (1999) propone que cada centro tiene que buscar y desarrollar sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa. Sin querer ser dogmático, presenta una serie de estrategias que pueden ayudar a los centros a atender la diversidad de su alumnado, buscando los recursos y apoyos necesarios:

1) *Empezando con los conocimientos existentes.*

Consiste en iniciar las situaciones de aprendizajes de los alumnos partiendo de sus conocimientos previos, con el fin de ayudarles a comprender la finalidad y el significado de lo que se les va a enseñar. De esta manera, se estimula y se fomenta la participación de los alumnos utilizando su potencial como recurso, y se facilita que cada alumno construya sus propios significados mediante la autorreflexión. Como se puede comprobar, esta estrategia va dirigida a crear unas condiciones organizativas adecuadas y a utilizar las habilidades y conocimientos de los alumnos de la manera más eficaz.

2) *Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase*

Generalmente, la planificación del trabajo a desarrollar en el aula para los alumnos con necesidades educativas especiales se lleva a cabo de manera individualizada, como consecuencia de las prácticas tradicionales de la Educación Especial. Esta forma de diseñar la enseñanza determina currículos paralelos dentro del aula y que los alumnos reciban apoyos fuera de la misma. Por tanto, es necesario utilizar nuevas formas de planificar la enseñanza dirigidas hacia la totalidad de la clase, utilizando estrategias que personalicen la enseñanza en lugar de individualizar las lecciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.

3) *Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje*

Cuando un alumno con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios alumnos. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas para esos estudiantes que son considerados como especiales, enfatizando la utilización de estrategias de enseñanza bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra ante esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les

permitan revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos.

4) Analizando procesos que conducen a la exclusión

Muchas veces la falta de adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas produce situaciones de exclusión para los alumnos con necesidades educativas especiales. Entre las más usuales cabe destacar la forma en que los profesores de apoyo ejercen su cometido tanto fuera como dentro del aula. Por ejemplo, sacar a los alumnos fuera del aula aumenta el sentimiento de fracaso del alumno con dificultades de aprendizaje y disminuye su autoestima y autoconcepto. Al mismo tiempo, crea un sentimiento de inseguridad en los alumnos que no tienen dificultades porque piensan que si fracasan pueden ser excluidos del aula. Si el rol del profesor de apoyo es ejercido dentro del aula como un apoyo individual al alumno con dificultades, aminora sus momentos de participación en las tareas que desarrollan sus compañeros e impide la interacción con los mismos, facilitará situaciones de exclusión.

5) Utilizando los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje

La forma en que se utilicen los recursos disponibles en un centro está en relación directa con una enseñanza eficaz y comprensiva, especialmente la organización que se lleve a cabo de los recursos humanos. Por este motivo, si los profesores planifican y utilizan actividades de aprendizaje grupales y cooperativas, con una alta participación del alumnado, los resultados académicos, sociales y psicológicos mejorarán. Por esta razón, es conveniente que los profesores reciban formación concerniente a este tipo de estrategias didácticas.

6) Desarrollando un lenguaje común para la práctica

Esta estrategia se centra en la necesidad de que los profesores dispongan de algún tiempo libre en su horario escolar para poder realizar actividades de planificación y formación que favorezcan el trabajo en grupo y la colaboración. Así, tendrán la oportunidad de tomar decisiones respecto a la planificación conjunta de la enseñanza y el diseño de materiales para llevar a cabo la misma. En definitiva, se trata de desarrollar un lenguaje común mediante el cual los profesores que trabajan en un mismo centro puedan reflexionar y comunicarse aspectos específicos de la práctica; y de crear oportunidades para que unos compañeros puedan ver trabajar a los otros y compartir sus experiencias.

7) Creando condiciones de apoyo que posibiliten la innovación

La cultura y el sistema de organización de muchos centros educativos dificulta que los profesores puedan desarrollar procesos de innovación. Por consiguiente, si queremos que esta situación se modifique, es necesario crear condiciones organizativas que propicien el cambio tales como: un liderazgo eficaz no sólo del director sino de todo el centro; la implicación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones; el compromiso de planificar de manera cooperativa; establecer tiempos y espacios comunes para que pueda darse la coordinación; valorar el hecho de trabajar de una manera coordinada y reflexiva; y favorecer el desarrollo de prácticas en el aula que repercutan en el desarrollo profesional del profesional.

Podríamos decir, a modo de conclusión, que la atención a la diversidad significa que a todos los alumnos se les dé la bienvenida en los centros regulares, que sean considerados como ciudadanos de derecho, aceptados, formen parte de la vida de los mismos, y sean vistos como un reto para avanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All.* London: Fulton.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-48.

Amorós, A.; Pérez, P. (1993) *Por una educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.

Arnaiz Sánchez, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. Haro de (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353) Murcia: Universidad de Murcia.

Arnaiz Sánchez, P. (2001). O Proxecto UNESCO: unha alternativa para a atención á diversidade. *Revista Galega do Ensino*, 32, 129-150.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Malaga: Editorial Aljibe.

Arnaiz, P.; Haro, de. R. (1995). La atención a la, diversidad: hacia un enfoque intercultural. En F. Salvador; M.J. León y A. Miñán (Ed.) *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp. 125-138) Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.

Arnaiz, P; Haro, de R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coor) *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141-148). Madrid: CSI-CSIF.

Arnaiz, P.; Haro, de R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.

Bernal Guerrero, A. (1998). Educar en y para la diversidad. *Comunidad Educativa*, 247, 12-13.

Biklen, D. (1993). *Schooling without Labels*. Philadelphia: Temple University Press.

Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark; Dyson, A.; A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routdlege.

Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.

Booth, T., Ainscow, M. (Ed.)(1998). *From them to us*. London: Routledge.

Casanova. M.A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.

Daniels, H.; Garner, P. (Ed.)(1999). *Inclusive Education*. London: Kogam Page.

Dessent, T. (1987). *Making the ordinary school special.* East Sussex: The Falmer Press.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Educación y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díez, A.; Huete, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 60, 15-17.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. de Jordán de Urríes Vega (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

Escudero, J.M. (1991). La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela. *Seminario de Formación en Centros*. CEP Sevilla.

Escudero, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.

Escudero, J.M. (1994). La elaboración de Proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización (pp. 171-250) En J.M. Escudero; M. T. González: *Profesores y escuela*. Madrid: DIP, ediciones pedagógicas.

Falvey, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. (1995). What Is an Inclusive School? In R.A. Villa & J.S.Thoudand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD.

Forest, M.; Pearpoint, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 44(3), 26-31.

Gartner, A.; Lipsky, D. (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Havard Educational Review*, 57(4), 367-395.

Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I) *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.

Grant, C. A. and Tate, W. F. (1995). Multicultural Education Through The Lens of the Multicultural Education Research Literature. En J. Banks and Ch. A. Mcgee Banks (Edt.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 145-166) New York: MacMillan Plublishing USA.

Howe, K.R. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 46-62). Buckingham: Open University Press.

Jan Pijl, S.; Meijer, C.J.; Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education*. London: Routledge.

Jiménez, F.; Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Kerzner Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 145-155). Buckingham: Open University Press.

Marchesi, A.; Martín, E (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Mir, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.

OCDE-CERI (1995). *Our Children in Risk* . París: OCDE.

Pearpoint, J.; Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback: A*ulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.

Porter, G.L.; Richler, D. (1991). *Réformer les écoles canadiennes*. Ontario: ROEHER.

Prieto Sánchez, M.D, (Coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad.* Málaga: Aljibe.

Puigdellívol i Aguade, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.

Rué, J. (1998). L'immigrant a l'escola. La metodología del treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmica. *Educar*, 22-23.

Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-35) Málaga: Aljibe.

Sales, A.; García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sapon-Shevin, M. (1994) Why Gifted Students Belong in Inclusive Schools. *Educational Leadership*, 52 (4), 64-70.

Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M.A. Verdugo y F.B. Urríes (Coord.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. London: Fulton.

Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policing identities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 96-118). Buckingham: Open University Press.

Stainback, S.; Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms. *Facilitating Learning for all students.* Baltimore: Paul Brooks.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In R. Slee (Ed.): *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration* (pp. 79-92). London: Falmer Press.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva.* Madrid: La Muralla.

Villa, R.A.& Thousand, J.S. (1992). *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes.

Villa, R.A.; Thousand, J.S. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). Alexandria: ASCD.

Wang, M. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of Committe Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Indique los factores implícitos en el concepto de diversidad.

2. En un mismo alumno ¿pueden combinarse entre sí los diferentes factores implícitos en el término diversidad? ¿Por qué?

3. Cite algunas de las investigaciones realizadas respecto a lo preguntado en las dos cuestiones anteriores.

4. Analice los elementos relativos a los conceptos de comprensividad y diversidad, y defina cada uno de ellos.

5. Enuncie distintas acepciones del término "educar en y para la diversidad", donde aparezcan propuestas filosóficas de libertad, igualdad y dignidad humana.

6.
7. ¿Por qué surge la educación inclusiva?

8. ¿Cuáles son las diferencias entre integración e inclusión?

9. Enumere las ventajas que establece la educación inclusiva.

10. Defina el significado de educar inclusivamente.

11. Mencione las características de las aulas inclusivas.

12. Explique los principios que rigen la educación inclusiva.

13. Usted es docente en un centro de Educación Primaria que se propone reestructurar su práctica educativa desde la perspectiva de la educación inclusiva. ¿Qué decisiones propondría tomar a sus compañeros para llevar a cabo el proceso de cambio?

14. Explique cuáles son las estrategias que ayudan al profesorado a trabajar con la diversidad de alumnado en sus aulas.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN:

SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.

Juan Navarro Barba[1]

Resumen

Alcanzar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres es un objetivo al que obligaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La comunidad internacional ha venido manifestando un especial empeño en ese sentido, sobre todo en los últimos 25 años.

En base a lo anterior, las políticas sociales son, en principio, prácticas institucionalizadas que involucran decisiones y acciones de orden público que, entre otras cosas, resuelven de modos particulares los problemas implicados en el desarrollo de la vida de las personas y del conjunto social al que se dirigen. En esa relación se reconocen los derechos, las obligaciones, las responsabilidades diferenciales de cada actor (según su posicionamiento y capacidad de acción y decisión).

La Escuela, como importante institución social y agencia de socialización que es, requiere una especial atención. Ella, junto con la familia, establecen el primer marco de desarrollo de las futuras relaciones sociales entre hombres y mujeres. Son, a la vez, importantes vías de transmisión de estereotipos, pero, también, de superación de los mismos. A la escuela le corresponde cuidar del saber que transmite así como de la forma de transmisión de dicho saber, esto es, tanto del curriculum explícito como del oculto.

El derecho a la educación gratuito y universal es un logro de las sociedades democráticas a lo largo del siglo XX. La igualdad de oportunidades es un objetivo a conseguir, especialmente para los colectivos más desfavorecidos o con discapacidad y el eje vertebrador viene articulado desde la Atención a la Diversidad, dando las respuestas adecuadas a sus necesidades educativas.

Palabras clave

Escolarización, inmigración, igualdad de oportunidades, promoción educativa.

INTRODUCCION

[1] juan.navarro3@carm.es

Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad.

Dirección General de Promoción Educativa e Innovación

Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Región de Murcia.

Alcanzar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres es un objetivo al que obligaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La comunidad internacional ha venido manifestando un especial empeño en ese sentido, sobre todo en los últimos 25 años.

Una sociedad que está basada en la cooperación (donde los productos son fruto de la contribución de muchas personas), en vez de la producción por cuenta propia, y el intercambio, está necesariamente abocada a un complejo problema de "justicia distributiva" que será preciso resolver.

En realidad, la "(in)justicia distributiva" viene a ser lo que denominamos con el ambivalente término "(des)igualdad" o con el eufemismo "diversidad social". No importaría la desigualdad si fuera un mero resultado de la elección individual (tú gastas, yo ahorro), ni la diversidad si no fuese otra cosa que la expresión del azar y de la libertad personal. Pero sabemos, que las reglas del juego no aseguran una correspondencia entre la contribución aportada a los otros o a la sociedad y la retribución obtenida de aquéllos o de ésta, y que las oportunidades individuales y las opciones personales son considerablemente constreñidas o expandidas por las circunstancias sociales que envuelven a sus protagonistas, en particular por su origen social.

Cuando términos como igualdad, equidad solidaridad o justicia se desprecian o manejan como meros eslóganes, pasando por alto de ese modo su carácter controvertido, una secuela pueda ser la confusión conceptual. Pero otra, derivada de ella, puede consistir en que termine siendo casi imposible discriminar entre opciones que se acogen unánimemente bajo estos principios pero que llevan, de hecho, por caminos diferentes y hasta contradictorios. Por ello, convendría ponernos de acuerdo en algunos de estos conceptos:

Igualdad: Nuestra sociedad parte de una idea básica de la igualdad: "todas las personas nacen con los mismos derechos iniciales". En una economía de consumo, los criterios de justicia distributiva tendrían que ser ajenos a la contribución: tal vez a todos por igual, o a cada cual según sus necesidades. En el ***ámbito de la educación***, la igualdad ha de materializarse en el "derecho efectivo de todos a una escolarización básica", definida en *cantidad y calidad* constantemente sujeta a revisión, que forma parte de un paquete de derechos sociales universalizados.

Equidad: En una economía de producción, como es la nuestra (la mayor parte de la riqueza es producida, y aun la naturaleza necesita mucho mantenimiento), los criterios de justicia propuestos coinciden siempre en que cada cual debe recibir según su contribución, aunque difieren abiertamente en cómo medir ésta (las propuestas principales son el tiempo de trabajo y el precio competitivo, pero con múltiples variantes). Volviendo al ***ámbito de la educación***, la equidad ha de traducirse en el *aprendizaje práctico y progresivo* de que nada se consigue sin *esfuerzo* y de la correspondencia entre contribución y retribución, entre desempeño y logro, lo que requiere un sistema minucioso y justo de evaluación y orientación.

Solidaridad: Hasta aquí, la justicia entre iguales, pero hay que contar también con los que no son iguales y con lo que no es justicia. No son iguales quienes nacen con menores capacidades, bien sea por causa de la naturaleza (discapacidades) o incluso de la historia (desventajas), y, puesto que queremos una sociedad de iguales, hemos de ayudarles a vivir y a actuar como tales con medidas compensatorias (puesto que su diferencia no es culpa suya). En educación, la solidaridad supone emplear los recursos adicionales necesarios para que los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico, no importa si éstas obedecen a factores naturales o sociales, se acerquen tanto como sea posible a la igualdad en recursos, procesos, oportunidades y resultados con quienes han sido bien tratados por la naturaleza y la historia.

Excelencia: La conveniencia (que no justicia, ni injusticia) de estimular que las personas con capacidades especiales (en cuya posesión tampoco hay ningún mérito, aunque pueda haberlo en su cultivo) puedan desarrollarlas al máximo, bien porque ellos ganan y los demás no perdemos nada al hacerlo, bien porque todos ganamos con la difusión de sus efectos, particularmente en una sociedad innovadora. La excelencia, en fin, requiere "ofrecer a todos la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades especiales", sin que puedan verse constreñidos por un igualitarismo burocrático.

En base a lo anterior, las políticas sociales son, en principio, prácticas institucionalizadas que involucran decisiones y acciones de orden público que, entre otras cosas, resuelven de modos particulares los problemas implicados en el desarrollo de la vida de las personas y del conjunto social al que se dirigen. Esto conlleva cierta tendencia hacia un ordenamiento socio-político que asume en una situación histórica particular, modos de resolver la tensión igualdad–libertad entre y para sus miembros. En esa relación se reconocen los derechos, las

obligaciones, las responsabilidades diferenciales de cada actor (según su posicionamiento y capacidad de acción y decisión).

Además, tanto las políticas de igualdad de oportunidades como, sobre todo, las de protección social, implican necesariamente cierta transferencia de recursos de los ganadores a los perdedores en el juego. Aunque la ley o la fuerza puedan imponer a corto plazo tal o cual trasvase de recursos, un flujo estable requiere la conformidad de aquéllos, su convicción de que unos y otros están en el mismo barco, su asunción de responsabilidades para con sus conciudadanos.

Una sociedad justa debe tender a igualar a las personas en las circunstancias fundamentales para el desarrollo de su vida, de modo que lo que ocurra con ellas quede bajo su propia responsabilidad y elección, luego que la sociedad, a través de las instituciones que ella misma crea a tal fin, haya ordenado la distribución y disposición de sus recursos de modo que generen circunstancias tales que permitan a los hombres y mujeres que la constituyen desarrollar sus propios planes de vida, y a la sociedad en su conjunto promover su desarrollo (y éste no puede alcanzarse de otro modo que propiciando el desarrollo de todos los que la constituyen, su plena libertad, construyendo instancias de articulación vinculadas a la solidaridad y cooperación social).

Existe un consenso generalizado respecto de que ***la educación es una necesidad básica, un derecho social y una obligación***, y como tal debe ser garantizado a toda la población. La Escuela, como importante institución social y agencia de socialización que es, requiere una especial atención. Ella, junto con la familia, establece el primer marco de desarrollo de las futuras relaciones sociales entre hombres y mujeres.

En diferentes concepciones de una sociedad justa es común destacar que es aquella que, con carácter universal, reconoce que sus miembros deben disfrutar de oportunidades efectivas para poder satisfacer ciertas necesidades, funciones, o desempeños que son imprescindible para conducirse en la vida con dignidad, participar en los diversos ámbitos de la sociedad, la cultura, la política y el mundo del trabajo, así como estar en condiciones de crearse una imagen positiva de sí mismos. Entre las necesidades básicas que se identifican, la educación, prácticamente de forma generalizada, tiene su propio lugar, atribuyéndole, por lo tanto, ese carácter de básica, esencial, imprescindible. Y tanto desde un punto de vista intrínseco, es decir, por el valor que ha de atribuírsele en sí misma para el desarrollo de la libertad y autonomía de cada sujeto, como

desde un criterio extrínseco, pues contribuye a la realización de otros objetivos sociales, comunitarios y democráticos: el desarrollo social y económico, el hacer posible y buena la vida en común, la reducción de ciertas desigualdades que, de no corregirse, pueden derivar perjuicios que no sólo sufran los más directamente afectados sino también los demás y la sociedad en su conjunto.

Esta consideración de la educación como "una necesidad básica" no sólo aparece refrendada en los discursos éticos más generales, sino también en otros que, sobre ese planteamiento de fondo, se aplican a la educación de manera más específica y con un mayor grado de concreción. Particularmente desde hace unos años, ese tipo de presupuestos ha presidido algunos de los debates acerca del currículo común y básico, los objetivos mínimos de la educación obligatoria, y, todavía más recientemente, los estándares, o también "competencias básicas".

El Informe publicado por la Comisión Europea (European Comisión, Survey 5, 2002), recoge un estudio dedicado a revisar y comparar en qué grado las políticas educativas de los diferentes países de la Unión abordan la cuestión, así como el modo en que la vienen considerándola en el diseño del currículo de la etapa obligatoria, aunque limitándose a las declaraciones más bien formales. Se parte del supuesto de que las tres competencias tradicionalmente consideradas básicas (lectura, escritura y cálculo) siguen siendo, obviamente necesarias, aunque, ahora, resulten a todas luces insuficientes. Las competencias básicas que establece tras la revisión de literatura pertinente sobre el tema son las que de forma resumida enuncio a continuación:

- Habilidad de comprender y usar información escrita en actividades diarias, en el trabajo y la vida comunitaria.
- Habilidad de entender, usar y reflexionar sobre textos escritos
- Capacidad de identificar, comprender y razonar sobre diversos aspectos de la vida manejando conceptos y modos de operación matemáticos, y utilizándolos para afrontar diversas situaciones, demandas o problemas.
- Desarrollo de habilidades definidas como transversales a diferentes materias o áreas de conocimiento, tales como la comunicación, el razonamiento, el liderazgo y la creatividad, la motivación, el aprender a trabajar en grupo y la disposición a aprender de por vida.
- El cultivo y desarrollo de competencias personales como la curiosidad, motivación, entusiasmo, honestidad, autoestima, fiabilidad, iniciativa y perseverancia

- Competencias sociales e interpersonales que son decisivas para la integración positiva en la vida económica y social (empleabilidad), así como para la participación efectiva en la comunidad, prestando una atención peculiar a la nueva condición de la multicultural y, en sentido más amplio, diversidad.

- Dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como de lenguas extrajeras, tanto por el carácter instrumental de una y otra, como por la vía de acceso que posibilitan a la información, y las ventanas que pueden abrir para la relación con otros sujetos y culturas, la superación del etnocentrismo y el cultivo razonable de una identidad ampliada y compartida

- Aprendizaje de conceptos básicos de la ciencia y la tecnología, de forma que comporte la capacidad de entender y usar sus conceptos y modos de pensar y hacer, tanto para analizar, razones y resolver problemas con espíritu científicos, como para desarrollar una conciencia y actitudes ecológicas.

El derecho a la educación gratuito y universal es un logro de las sociedades democráticas a lo largo del siglo XX. La igualdad de oportunidades es un objetivo a conseguir, especialmente para los colectivos más desfavorecidos o con discapacidad y el eje vertebrador viene articulado desde la Atención a la Diversidad, dando las respuestas adecuadas a sus necesidades educativas.

Comprendemos que las políticas educativas se constituyen como un conjunto de decisiones que implican fuerzas sociales orientadas hacia la prosecución de ciertos fines para la población y que se representan y ejecutan a través de instituciones que tienen la responsabilidad de “encarnar” las obras y direccionalizar estratégicamente las fuerzas socio-culturales y los recursos públicos. Ello se traducirá en condiciones positivas de educabilidad y en condiciones socio-políticas y culturales favorables para la realización de aquello que la educación constituye del plan de vida de cada uno de los ciudadanos en particular y del desarrollo social en general.

Cualquier práctica o proyecto educativo necesita de dos grandes pilares que los sustenten, al menos, para justificar su razón de ser y desarrollarse. De un lado, un conjunto de decisiones, condiciones, procesos y prácticas que lo realicen; de otro, un determinado paraguas valorativo y normativo desde el que se confiera propósito y justificación a lo que se haga, finalidades y valores a las actuaciones.

Sin el componente valorativo y moral, directamente relacionado con los valores, propósitos, imperativos éticos y sociales, las actuaciones y decisiones más concretas podrían ser ciegas, o quizás hasta perversas. Sin una clarificación y despliegue conveniente de los aspectos prácticas, los procesos y otras múltiples decisiones que se refieren a qué hacer y cómo, las mejores intenciones, pueden quedar en “papel mojado”.

Aunque pueda parecer que hoy está fuera de duda la idea y el principio de la compensación escolar de las desigualdades, ni siquiera al colocarlos bajo el paraguas protector de la justicia social se resuelven los problemas relativos a su legitimación. De una parte, en efecto, nos permite entrar de lleno en sus referentes normativos, en valores, criterios y principios a los que convengamos que ha de servir. Pero de otra, nos sitúa sobre un terreno ideológico y conceptual bastante menos obvio, y, desde luego, mucho más problemático que lo que las grandes afirmaciones, usualmente retóricas y vacías, suelen transmitir.

Es muy importante que estos propósitos de igualdad de oportunidades queden reflejados en los marcos de referencia de los centros educativos, así como que sean asumidos por toda la comunidad educativa.

SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

En las aulas siempre ha habido diversidad, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado gitano, temporeros, provenientes de sectores desfavorecidos, etc., pero su escasa incidencia había venido teniendo un escaso impacto educativo en la escuela; de modo que su existencia no había forzado necesariamente un cambio en la práctica docente de los profesores o en el modelo de centros[2]. Es hacia 1990 cuando empiezan a hacer presencia en algunos puntos de la Región como Torre Pacheco, Cartagena, Murcia... menores magrebíes en edad escolar obligatoria. La confusión es grande hasta el punto de que durante varios años se cuestiona incluso su derecho a la escolaridad si los padres están en situación irregular, dando el Ministerio de Educación directrices en ese sentido, no pudiendo tramitar sus becas escolares, etc. Pedagógicamente cada centro improvisa y adopta las medidas que considera oportunas, desde matricularlos en primero de primaria por no saber leer y escribir, indistinto de la edad que tuvieran, hacer tratamientos terapéuticos como si fueran de necesidades educativas especiales o escolarización ordinaria. En 1992 Desde el Programa de Educación Compensatoria, de la Unidad de Programas Educativos, se constituye el Equipo de Educación Intercultural, que se ubica en Torre Pacheco y se intenta organizar la respuesta en tres puntos básicos: escolarización, formación y orientación al profesorado en enseñanza de español e interculturalidad así como la dotación y asesoramiento en recursos materiales. En aquellos años escolarizar en algunos centros era un reto, había resistencias por las dudas sobre la legalidad, el miedo a la pérdida de imagen del centro y rechazo de los padres, desconocimiento de estrategias para su atención, etc. La

[2] MEC. Respuestas educativas a la educación de extranjeros. Revista de Educación, núm. 329, pp 127-160. Madrid 2002.

voluntad firme y decidida de la entonces Dirección Provincial, inicialmente, y de la Consejería de Educación y Cultura posteriormente[3], ha hecho que esta Comunidad Autónoma estuviera entre las pioneras en abordar la escolarización y normalización de su incorporación a los centros.

Entre 1995 y 2007 se ha producido la escolarización de niños inmigrantes en la Región de Murcia, proceso que ha tenido entre sus singularidades[4]:

- Novedad, las escuelas murcianas no habían tenido alumnado extranjero ni el profesorado había sido formado para su atención educativa.
- Rapidez, el crecimiento anual ha sido exponencial, llegando a ser algunos cursos superior al 80%, lo que no permitía planificación.
- Carácter de inmigración "económica" dada la pobreza de sus familias, lo que ha llevado acompañadas otras múltiples necesidades asociadas a su escolarización.
- Marginalidad en las condiciones de vida, debida a la alta tasa de irregularidad documental, infravivienda, hacinamiento, falta de condiciones higiénicas y sanitarias, largas jornadas laborales de los padres fuera de casa, etc.
- La confrontación cultural, debido a que a pesar de la riqueza cultural de España hasta ahora no se había visto "amenazado lo español".
- La heterogeneidad del alumnado, en cuanto a lenguas y culturas de origen, escolarización anterior.
- La intensidad de alumnado, hay centros educativos que tienen más del 50% de alumnos extranjeros, la Región es la cuarta de España en porcentaje de escolarización.
- El asentamiento de las familias debido a las buenas expectativas y continuidad del trabajo, mayor crecimiento vegetativo.
- La distribución por toda la Región, aunque se den mayores concentraciones en algunas localidades pero en general más del 70% de los centros públicos tienen alumnado inmigrante.

Podríamos hablar de otras muchas características pero pueden ser suficientes para hacer un acercamiento a su realidad y, pasados diez años, reflexionar sobre cómo ha evolucionado su

[3] En el año 2000 se realizan las transferencias educativas en la Región de Murcia. A partir de esa fecha se elaboran y aprueban el Plan Regional de Solidaridad y el Pacto Social por la Educación.
[4] ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR Y OTROS. La inmigración africana en la Región de Murcia: necesidades formativas y metodológicas. Instituto de Formación y Estudios Sociales de la Región de Murcia. 2000

situación. Ya no es una novedad, por tanto: ¿qué hay de aquellos retos que se marcó la escuela, la sociedad murciana?; ¿cuáles se han hecho realidad y cuáles se han convertido en mitos?.

Vamos a analizar algunos aspectos que más relevancia puedan tener en su acogida y futuro; entre otros: escolarización, integración, aprendizaje del español, promoción educativa, igualdad de oportunidades, educación en valores, interculturalidad, integración laboral, codesarrollo y ciudadanía,…

ALUMNADO EXTRANJERO

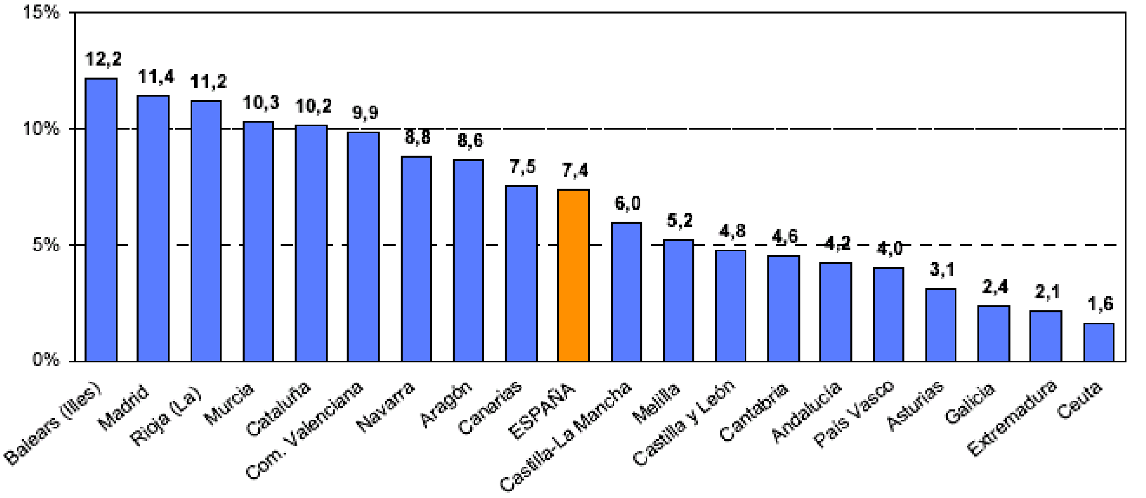
Alumnado extranjero por Comunidades Autónomas.

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06 (p)	2006-07 (a)
TOTAL	**72.335**	**80.587**	**107.303**	**141.916**	**207.112**	**307.151**	**402.117**	**460.518**	**530.954**	**608.040**
Andalucía	5.254	8.605	14.673	17.696	22.749	32.430	44.240	51.340	60.654	70.955
Aragón	1.101	1.364	1.820	2.943	5.214	8.725	11.762	13.815	16.642	19.738
Asturias (Principado de)	556	600	826	1.037	1.661	2.594	3.236	3.738	4.298	4.973
Balears (Illes)	2.956	3.510	4.740	6.125	8.712	12.519	15.591	17.197	19.456	21.751
Canarias	6.230	7.449	8.749	10.523	14.185	17.831	21.996	25.075	27.294	29.674
Cantabria	306	418	561	715	1.097	1.873	2.609	3.088	3.705	4.572
Castilla y León	2.593	2.720	3.379	4.334	6.274	9.868	12.318	15.384	17.673	22.200
Castilla-La Mancha	1.383	1.674	2.268	3.530	5.801	9.958	13.419	16.963	19.476	24.240
Cataluña (1)	20.090	16.851	19.821	24.902	36.308	54.009	77.273	92.313	110.578	126.027
Comunidad Valenciana	7.135	7.782	9.461	14.378	23.139	37.941	52.831	62.137	71.125	81.932
Extremadura	500	766	1.127	1.424	1.950	2.676	3.156	3.507	4.045	4.812
Galicia (2)	1.558	1.625	1.929	2.350	3.497	5.317	6.539	7.121	8.918	11.590
Madrid (Comunidad de)	18.784	22.319	30.519	40.967	57.433	81.720	98.020	102.958	112.558	124.368
Murcia (Región de)	**1.180**	**1.921**	**2.922**	**4.481**	**8.370**	**13.919**	**18.740**	**21.893**	**26.244**	**28.146**
Navarra (Comunidad Foral de) (2)	625	719	1.011	1.840	3.611	5.680	7.101	7.930	8.641	9.819
País Vasco	1.685	1.766	2.413	3.268	4.723	6.724	8.619	10.922	13.588	16.207
Rioja (La)	273	366	507	848	1.520	2.640	3.472	4.137	4.930	5.830
Ceuta	18	25	39	55	135	136	182	228	251	256
Melilla	108	107	538	500	733	591	1.013	772	878	950

(1) En esta comunidad en el curso 1998-99 se produce una ruptura de la serie debido al cambio de procedimiento en la obtención de la información.

(2) En E. Infantil no se incluye el alumnado extranjero de Primer ciclo, por no disponer de esta información.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2006-2007.
Ministerio de Educación y Ciencia.

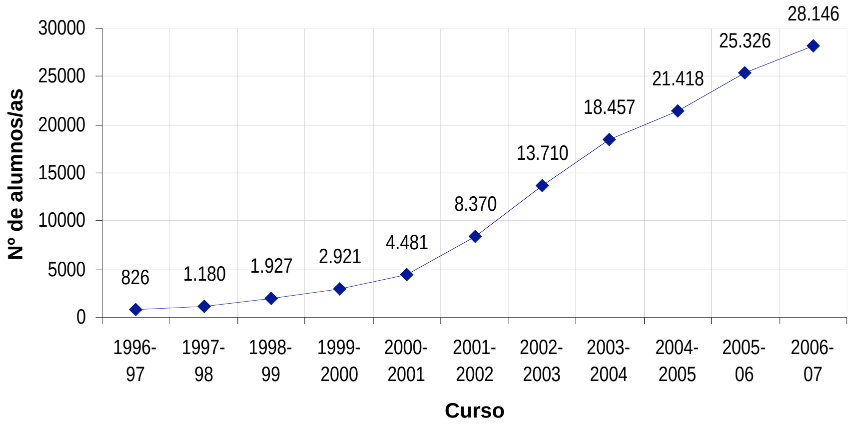


Porcentaje de alumnado extranjero en cada comunidad autónoma.
Curso 2005-06. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

Alumnado extranjero en la Región de Murcia.

Evolución del alumnado extranjero 1996/97 – 2006/07

1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-06	2006-07
826	1.180	1.927	2.921	4.481	8.370	13.710	18.457	21.418	25.326	28.146



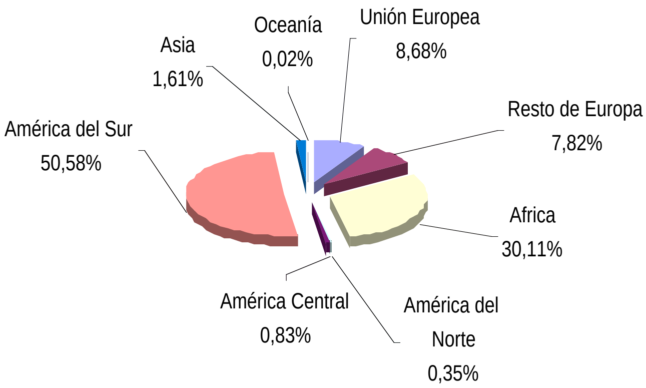
Incrementos interanuales de alumnado extranjero 2001/02 – 2006/07

2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-06		2006-07	
Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
3889	86,80%	5334	63,73%	4.747	34,62%	2.961	16,04%	3.908	18,25%	2.820	7,2%

El crecimiento es demasiado rápido, asusta a las comunidades escolares, mientras fueron pocos, hasta eran un elemento divertido en el entorno, pero su incremento hace que se agrupen entre ellos, se produzcan situaciones de enfrentamiento y fuerza. Esto va a llevar a que se acentúen las diferencias entre centros públicos y concertados.

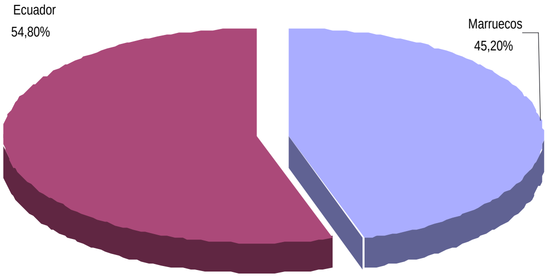
Evolución del alumnado extranjero por zona geográfica de procedencia.

	Curso					
	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
TOTAL	8.370	13.710	18.457	21.418	25.326	28.146
Unión Europea	655	847	1.244	1.734	2.126	2.443
Resto de Europa	512	831	1.160	1.285	1.749	2.202
África	3.105	4.083	4.927	6.026	7.724	8.474
América del Norte	43	32	59	88	111	98
América Central	108	137	142	191	226	234
América del Sur	3.767	7.598	10.699	11.661	13.001	14.237
Asia	174	192	221	334	368	452
Oceanía	0	5	5	0	7	6
No consta país	6	0	0	99	14	0



Alumnado extranjero procedente de Marruecos y Ecuador.

País de procedencia	2006-07
Marruecos	8.002
Ecuador	9.700



Por etapas educativas podríamos decir que es una *realidad* la escolarización de la Educación Infantil, asistimos mayoritariamente a la segunda generación y su vivencia será clave en el proceso de integración a la sociedad española, en su construcción de la identidad de ciudadanía.

En Educación Primaria también se ha ido normalizando la escolarización. Los maestros han puesto su gran experiencia en diversidad, se han ido formando, articulando medidas organizativas y recursos complementarios; van promocionando educativamente, no es elevado su absentismo ni abandono escolar, podríamos hablar de *realidad.*

En Educación Secundaria Obligatoria conviven retos y realidades. La incorporación fue más tardía, por estar el primer ciclo de la ESO en los colegios, pero en la actualidad se está concluyendo; sin embargo, a más edad más difícil es la respuesta educativa, y más desencuentro con sus intereses y motivaciones. Se están ampliando las Aulas de Acogida, que fueron reguladas mediante Orden de la Consejería de Educación y Cultura[5].

La Educación no obligatoria, Educación Infantil 0-3 años, Formación Permanente y Universidad aún siguen siendo un *reto.* Esperemos que el Plan Estratégico Nacional y el Plan Regional de Inmigración den un impulso positivo.

Creo que a nadie nos pasa desapercibida la necesidad de escolarización en el 0-3 frente a la guetización y hacinamiento de niños en pisos custodiados por "un compatriota"; la formación permanente de los trabajadores para su cualificación profesional y contribución al desarrollo de sus países, etc.

INTEGRACIÓN

Quiero precisar el término integración como la incorporación al centro educativo en **igualdad de posibilidades** de desarrollo personal y promoción educativa que el resto de los alumnos.

En cuanto al libre acceso a colegios públicos y privados sigue siendo un reto a pesar de los esfuerzos realizados por la Administración (reserva de plazas para alumnado extranjero en los niveles de acceso, incorporación de psicopedagogos a las Comisiones de Escolarización, proceso de experimentación de un programa de gestión informática para la escolarización

[5] Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM del 31)

equilibrada de alumnado...). Se ha avanzado poco en la lucha contra la segregación de determinados centros y la exclusión de otros.

La sociedad busca “chivos expiatorios” a sus propios males, en este caso viejos problemas de la escuela se le atribuyen como consecuencia a la incorporación de alumnado inmigrante, de modo que el fracaso escolar, los problemas de convivencia, la pérdida de calidad educativa, la venta de drogas en los entornos escolares..., se atribuyen a los centros con este alumnado y justifican a los padres la fuga de alumnos de la escuela pública a la privada. A pesar de la gran inversión en la enseñanza pública reflejado en los acuerdos del Pacto Social por la Educación de la Región de Murcia, cada vez hay una mayor demanda de puestos escolares en la concertada. En los municipios que no tenían esta oferta y que tienen fuerte inmigración (Mazarrón, Torre Pacheco, San Pedro del Pinatar, La Unión, Fuente Álamo...) se están creando y tienen su ocupación asegurada. La demanda es tan grande que se están llegando a organizar movimientos ciudadanos reivindicando se derecho de elección de centro (Ej. Madrid).

Teóricamente el derecho de elección de centro también es para el niño inmigrante, pero la realidad lleva aparejada que en los centros privados se suele tener que pagar el transporte, comedor, cuotas de centro a través del AMPA, actividades extraescolares, uniformes, etc., con lo que en un alto porcentaje son los propios padres los que se autoexcluyen en función a su nivel adquisitivo. Las leyes de educación LOGSE y LOCE conocieron este problema pero no lo afrontaron, en la LOE se habla mucho de distribución equilibrada, pero con este hándicap será muy difícil[6].

Las medidas de acción positiva, como las reservas de plazas para la escolarización o ayudas para los servicios complementarios, están “socialmente mal vistas” y refuerzan los sentimientos de fobia y discriminación en los padres españoles. Curiosamente no ocurre con otros alumnos de atención a la diversidad, como los de necesidades educativas especiales, quizá porque sus hijos también pudieron haberlo sido. En cualquier caso también es difícil escolarizarlos en los centros privados[7].

Queda manifiestamente constatado que la sociedad española no está por la integración en la educación, nadie dice ser racista o discriminador ya que argumentan que no quieren nada malo para “los otros niños”, al contrario, pero no quieren las convivencia con los suyos. Las acciones fundamentalistas islámicas, los atentados terroristas, las guerras de oriente, el aumento de la

[6] AJA ELISEO, CARBONELL FRANCES Y OTROS. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Fundación la Caixa. Colección Estudios Sociales 1. Barcelona 2002

inseguridad ciudadana, los disturbios urbanos como las bandas juveniles o los incendios de París, etc., están sirviendo de argumento a antropólogos como Sartori, políticos como Berlusconi, partidos políticos como el liderado por Le Pen en Francia, etc., para justificar el fracaso de las culturas de origen y la imposibilidad de conciliación de sus valores con los democráticos; lo que es menos "políticamente incorrecto" es el mensaje de "tolerancia 0".

Para los niños, dentro de los centros educativos, ha dejado de ser algo anecdótico la presencia de la diversidad cultural, cada vez es más frecuente que se vean acompañados desde Educación Infantil por amigos como Abdu[8] que les hacen incorporar las diferencias como algo positivo en la construcción de su identidad cultural. La escuela se ha convertido en un auténtico laboratorio antropológico de construcción del hecho intercultural, está siendo el espejo y referente en muchas localidades (Lobosillo, Roldán, Balsicas, Torre Pacheco...) para que sus ciudadanos comprueben que la convivencia multicultural, no solamente es posible sino que además es muy positiva. Esta es la mejor manera de sensibilizar, desmontar prejuicios, educar en valores en y por la solidaridad. Estas nuevas generaciones construirán unas futuras sociedades más tolerantes, participativas y comprometidas[9].

Como aspecto negativo el hecho de que en algunos centros se "guetizan" mucho y conviven minorías magrebíes y gitanas, lo que, en ocasiones, suele ocasionar problemas de convivencia. Quieren marcar su espacio, y la lucha que los padres mantienen en la calle por el trabajo o la competencia por unas prestaciones sociales que tienen que compartir, hacen que los niños asuman roles de adultos u organicen redes de ataque o defensa (Barrios de Los Rosales, Barriomar, La Paz...).

No podríamos entender la realidad de convivencia multicultural positiva dentro de los centros si no fuera por el papel del profesor en el aula, ya que el alumno, en la mayor parte de las veces, es el reflejo de sus familias y la sociedad. El profesorado está siendo el motor de cambio mediante esa implicación profesional y personal, está educando con su propio ejemplo en valores de compromiso, justicia y solidaridad. Puedo afirmar, que en estos años el profesorado ha ido más allá de sus funciones de magníficos docentes, han actuado como "padres responsables", procurándoles todo lo necesario para su cuidado personal (aseo, asistencia médica, alimentación, vestido, escucha activa...), sin esperar ni pedir nada a cambio; lo que evidencia que sigue viva la

---

[7] CIDE. La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. MEC. Madrid 2005
[8] BEN JELLOUN, TAHAR. Papá, ¿Qué es el racismo?. 1998. Alfaguara. Madrid
[9] CALVO BUEZAS, TOMÁS. La escuela ante la inmigración y el racismo. 2003. Editorial Popular.

vocación del docente y su papel activo en el desarrollo integral del alumno[10]. Ese modelo, ejemplo y práctica docente ha influido en las actitudes de los alumnos[11]. Para el profesorado el alumnado inmigrante no es problema en cuanto a su integración. La prensa y medios de comunicación pueden acreditarnos la escasez de casos a pesar de la rapidez e intensidad del fenómeno en la Región de Murcia; sí lo es la falta de recursos humanos y materiales, formación del profesorado, desconocimiento del español, etc.

Asociaciones y Organizaciones no Gubernamentales han tenido un papel primordial en el apoyo a la escolarización inicial de este alumnado, la mediación con las familias y otras instituciones, promoción de la educación intercultural, etc[12]. Sin su apoyo y coordinación con las administraciones no habría sido posible una escolarización tan rápida y eficiente en la Región. En la Educación Permanente (Educación para Adultos) hay mucho por hacer todavía, es necesario formar en una mayor toma activa de liderazgo del inmigrante, "empoderamiento" y actuar menos como "yacimientos de empleo" para el autóctono; así se hace en países con mayor tradición en inmigración (EEUU, Holanda, Austria, Francia...).

Alumnado extranjero por titularidad del centro en España

	2002-03		2003-04		2004-05		2005-06		2006-07	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
CENTROS PÚBLICOS	**245.030**	**79,8**	**325.188**	**80,9**	**374.836**	**81,4**	**434.781**	**81,9**	**501.916**	**82,5**
Andalucía	25.349	78,2	36.215	81,9	42.577	82,9	51.350	84,7	61.544	86,7
Aragón	6.608	75,7	9.086	77,2	10.720	77,6	12.902	77,5	15.386	78,0
Asturias (Principado de)	2.101	81,0	2.664	82,3	3.016	80,7	3.332	77,5	3.926	78,9
Balears (Illes)	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9	17.955	82,5
Canarias	14.715	82,5	18.700	85,0	21.728	86,7	23.878	87,5	26.155	88,1
Cantabria	1.283	68,5	1.784	68,4	2.166	70,1	2.554	68,9	3.188	69,7
Castilla y León	7.785	78,9	9.627	78,2	11.671	75,9	13.471	76,2	17.074	76,9
Castilla-La Mancha	8.833	88,7	11.892	88,6	15.182	89,5	17.273	88,7	21.734	89,7
Cataluña	44.295	82,0	64.408	83,4	76.957	83,4	93.180	84,3	106.451	84,5
Comunidad Valenciana	32.045	84,5	45.068	85,3	53.357	85,9	61.345	86,2	70.746	86,3
Extremadura	2.444	91,3	2.854	90,4	3.206	91,4	3.662	90,5	4.360	90,6
Galicia (1)	4.455	83,8	5.510	84,3	5.987	84,1	7.376	82,7	9.713	83,8
Madrid (Comunidad de)	60.371	73,9	72.581	74,0	76.769	74,6	84.114	74,7	93.923	75,5
Murcia (Región de)	**12.523**	**90,0**	**16.667**	**88,9**	**19.474**	**89,0**	**23.241**	**88,6**	**25.206**	**89,6**
Navarra (Comunidad Foral de) (1)	4.467	78,6	5.669	79,8	6.400	80,7	7.032	81,4	7.993	81,4
País Vasco	4.807	71,5	6.079	70,5	7.467	68,4	9.306	68,5	10.903	67,3
Rioja (La)	2.032	77,0	2.682	77,2	3.187	77,0	3.780	76,7	4.506	77,3
Ceuta	94	69,1	155	85,2	198	86,8	230	91,6	223	87,1
Melilla	552	93,4	945	93,3	713	92,4	817	93,1	930	97,9

[10] CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA. Jornada de homenaje al maestro. Murcia 2005
[11] SIGUAN, MIGUEL. La escuela y los inmigrantes. Paidós Educador. Barcelona. 1998
[12] INSTITUTO EUROPEO DEL MEDITERRÁNEO. Reflexiones y experiencias sobre políticas de inmigración en Cataluña. 2001-2003. IEMED. Barcelona 2004

CENTROS PRIVADOS	**62.121**	**20,2**	**76.929**	**19,1**	**85.682**	**18,6**	**96.173**	**18,1**	**106.124**	**17,5**
Andalucía	7.081	21,8	8.025	18,1	8.763	17,1	9.304	15,3	9.411	13,3
Aragón	2.117	24,3	2.676	22,8	3.095	22,4	3.740	22,5	4.352	22,0
Asturias (Principado de)	493	19,0	572	17,7	722	19,3	966	22,5	1.047	21,1
Balears (Illes)	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1	3.796	17,5
Canarias	3.116	17,5	3.296	15,0	3.347	13,3	3.416	12,5	3.519	11,9
Cantabria	590	31,5	825	31,6	922	29,9	1.151	31,1	1.384	30,3
Castilla y León	2.083	21,1	2.691	21,8	3.713	24,1	4.202	23,8	5.126	23,1
Castilla-La Mancha	1.125	11,3	1.527	11,4	1.781	10,5	2.203	11,3	2.506	10,3
Cataluña	9.714	18,0	12.865	16,6	15.356	16,6	17.398	15,7	19.576	15,5
Comunidad Valenciana	5.896	15,5	7.763	14,7	8.780	14,1	9.780	13,8	11.186	13,7
Extremadura	232	8,7	302	9,6	301	8,6	383	9,5	452	9,4
Galicia (1)	862	16,2	1.029	15,7	1.134	15,9	1.542	17,3	1.877	16,2
Madrid (Comunidad de)	21.349	26,1	25.439	26,0	26.189	25,4	28.444	25,3	30.445	24,5
Murcia (Región de)	**1.396**	**10,0**	**2.073**	**11,1**	**2.419**	**11,0**	**3.003**	**11,4**	**2.940**	**10,4**
Navarra (Comunidad Foral de) (1)	1.213	21,4	1.432	20,2	1.530	19,3	1.609	18,6	1.826	18,6
País Vasco	1.917	28,5	2.540	29,5	3.455	31,6	4.282	31,5	5.304	32,7
Rioja (La)	608	23,0	790	22,8	950	23,0	1.150	23,3	1.324	22,7
Ceuta	42	30,9	27	14,8	30	13,2	21	8,4	33	12,9
Melilla	39	6,6	68	6,7	59	7,6	61	6,9	20	2,1

(1) En E. Infantil no se incluye el alumnado extranjero de Primer ciclo, por no disponer de esta información.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2006-2007. Ministerio de Educación y Ciencia.

Alumnado extranjero por titularidad del centro en la Región de Murcia

2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%
CENTROS PÚBLICOS											
7.495	89,5%	12.316	89,8%	16.384	88,8%	19.036	88,9%	22.513	88,8%	25.206	89,6%
CENTROS PRIVADOS											
875	10,5%	1.394	10,2%	2.073	11,2%	2.382	11,1%	2.813	11,2%	2.940	10,4%

APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

El conocimiento del español como lengua vehicular de comunicación es básico para el alumnado inmigrante. En todos los foros especializados se dice que el conocimiento de la lengua de acogida es básico para la integración y normalización educativa del alumnado extranjero[13]. Pero el profesorado no recibe en su carrera docente formación sobre la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera[14]; aspecto básico para su práctica docente, ya que en su vida profesional se encontrará con este alumnado, y además la Administración Educativa se ha

[13] EURYDICE. La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas. 2004

[14] MORENO GARCÍA, CONCHA. La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. E. Catarata. Madrid. 2004

pronunciado por la integración escolar ordinaria, con lo que la enseñanza del español es tarea de todo el profesorado y no de especialistas de español. Por ello se hacen grandes esfuerzos en la formación continua a través de los Centros de Profesores y Recursos y el Instituto Cervantes. Esta formación se ha intensificado más en el profesorado del Programa de Educación Compensatoria, debido a que tiene una dedicación más exclusiva a este alumnado, y también es bastante demandada por el profesorado de Educación Primaria, lamentablemente poco por el de Educación Secundaria. Para facilitar y difundir la formación la Consejería de Educación y Cultura está haciendo desde 2003 una formación telemática a través del Portal FORTELE (http://www.cadimurcia.net) con posibilidad de ampliar en cursos universitarios de especialistas.

Ha mejorado la participación pero aún no es significativa, es de desear que en los nuevos títulos universitarios la incorporen como materia común. Sea considerada una prioridad.

Esta falta de formación hace que el alumnado extranjero aprenda español fundamentalmente por inmersión lingüística; salvo en las aulas específicas o apoyos especializados, sin una programación y planificación previa. Esta improvisación está repercutiendo en un retraso curricular y necesidad de mayor tiempo para su normalización educativa; lo que hace que en algunos casos, fundamentalmente los que se incorporan a edades tardías tarden varios años en adquirir buenos niveles de competencias comunicativas en el lenguaje académico. Otro error no superado por parte del profesorado es que el alumnado hispanoamericano sabe el español y no necesita refuerzos lingüísticos; su escasez de vocabulario académico y las distintas acepciones de los vocablos le lleva a notables dificultades de comunicación.

Se hace necesario avanzar en la elaboración de materiales para la evaluación de competencias lingüísticas que permitiera un diagnóstico preciso de sus niveles para oír, repetir, entender, expresar, escribir y producir mensajes en español; y a partir de ellos planificar las actividades adecuadas y los materiales necesarios, como los publicados desde la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, de la Región de Murcia.

En materiales para la enseñanza del español hemos mejorado mucho. En los años noventa apenas había recursos, y los que nos encontrábamos estaban destinados a grupos homogéneos adultos y alfabetizados que querían abordar el aprendizaje de otra lengua. El mundo editorial responde a las reglas del mercado y consiguientemente elabora lo que se vende. Pero las características y circunstancias de escolarización de este alumnado no facilita demasiado la adecuación de materiales; estamos hablando de alumnos extranjeros con distintos niveles de

desconocimiento de español, sin escolarización previa en algunos casos, por tanto analfabetos, dentro del grupo clase, en contextos heterogéneos... El profesorado solicita materiales de autoformación, fichas que permitieran el autoaprendizaje con su supervisión, conseguirlo en la adquisición de nuevas lenguas extranjeras es muy difícil, máxime sin una cualificación técnica del profesional, lo que lleva a que profesores y alumnos tengan que hacer un gran esfuerzo para superar las dificultades.

El Instituto Cervantes, del Ministerio de Asuntos Exteriores, cuenta con una gran plataforma interactiva para la enseñanza del español en el extranjero, "Aula Virtual de Español, AVE", que en colaboración con la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación está permitiendo que los centros educativos que tienen Aulas de Acogida para inmigrantes, utilizando el soporte informático de las Aulas Plumier puedan acceder a la formación. La evaluación de los aprendizajes y resultados es altamente positiva.

Una de las medidas del desarrollo del Plan Estratégico de Inmigración en la Consejería de Educación y Cultura es la elaboración de materiales de enseñanza de español por un grupo de expertos que viene participando en la formación del profesorado y conoce la realidad de las aulas y las necesidades de los alumnos.

La inexistencia de un currículum del español como lengua extranjera, hasta bien reciente, ha generado más ambigüedad y arbitrariedad en su tratamiento. Desde la Consejería, de Educación, Ciencia e Investigación se ha publicado un currículum orientativo, de español como lengua extranjera, que permite establecer el marco de referencia para los procesos docentes. De igual modo se ha puesto en marcha el programa específico de español para extranjeros, regulado mediante la Orden de 18 de octubre de 2007 (BORM 6 de noviembre de 2007)

Recientemente, el 24 de diciembre de 2005, se publicó la Orden de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regulan las Aulas de Acogida para alumnos extranjeros con desconocimiento de español. Es una modalidad organizativa de los centros educativa para tercer ciclo de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, que acoge grupos reducidos de quince alumnos como máximo que acoge a alumnos inmigrantes de reciente llegada a la Región y que desconocen el español. Ha estado en fase de experimentación varios años, hay unas 80 y su evaluación es muy positiva entre toda la Comunidad escolar. Sus objetivos son la acogida, enseñanza intensiva de español, introducción a la cultura y hábitos sociales; tiene un carácter temporal y de progresiva incorporación al grupo clase referente para evitar que se convierta en un gueto o medida de exclusión.

Dentro de la enseñanza no formal, la Educación para Adultos (Formación Continua y Permanente), hay una modalidad de enseñanza para extranjeros, que a lo largo de estos años se ha ido implementando en todos los centros que tenían demanda de alumnado. Es una modalidad de formación que debiera ser un auténtico instrumento para la integración y "empoderamiento" de inmigrantes adultos; pero las circunstancias no han sido lo más benévolas, dificultad de combinar trabajo y formación, inestabilidad del profesorado, ausencia de plan definido de intervención... han hecho que no haya una demanda proporcionada al número y situación de esta población. La consideración de que los extranjeros menores de 18 años tienen el derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, según la Ley Orgánica 8/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, y su lectura restrictiva a partir de esa edad, ha hecho que en los últimos años se solicite la documentación de regularidad legal, lo que ha excluido a un alto porcentaje que no lo pueden aportar y que en muchos casos son los que más lo necesitan y favorecería su integración. En el caso de la mujer inmigrante aún necesitaría más esa formación debido a que en algunos colectivos, como el magrebí, queda en casa, no se relaciona y tiene más dificultad para aprender el español; se da una doble marginación por ser mujer e inmigrante.

Algunos ayuntamientos y mancomunidades han ido organizando programas de acogida, enseñanza de español o refuerzo educativo; pero son acciones puntuales, descoordinadas y con un carácter más asistencial o de ocio que propiamente educativo. Su proximidad como ciudadano y la comunidad de intereses locales le confieren una gran potencialidad de actuación. En un futuro próximo debieran de ser los agentes directos de la acogida, formación lingüística, intervención sociocomunitaria, etc.

Las asociaciones, organizaciones no gubernamentales y sindicatos han ido centrando sus actuaciones en los procesos de regularización, reagrupación familiar, vivienda y trabajo.

PROMOCIÓN EDUCATIVA

Se entiende por promoción educativa el paso del alumno por las etapas educativas con éxito escolar que al final de la escolaridad obligatoria terminaría titulando en graduado escolar. No se cuenta con estudios específicos que nos cuantifiquen su porcentaje. Durante los primeros años sí se constataba un enorme fracaso escolar que llevó a algunos autores a hablar de un binomio inmigración - fracaso escolar. El punto de partida era erróneo, ya que no se había tenido en cuenta que la mayoría de los alumnos se habían incorporado tarde al sistema educativo y no

contaban con una escolaridad previa regular, que añadido al desconocimiento de la lengua, más las condiciones desfavorecidas de su entorno familiar, establecían un hándicap muy difícil de sortear. Las condiciones han mejorado mucho los últimos años, cada vez son más los menores de segunda generación nacidos en España que se incorporan en los primeros niveles educativos y por tanto completan su escolaridad; y el colectivo hispanoamericano es el dominante. Además, al escolarizarse desde educación infantil, el español pasa a ser una primera lengua o son bilingües, por lo que no estamos hablando de un retraso curricular sobrevenido; y las condiciones legales que tanta inestabilidad familiar y emocional les producen han experimentado una gran mejora debido a los grandes procesos de regularización de los años 2002 y 2004[15].

Podríamos hablar de que hay una promoción muy positiva de Educación Infantil a Primaria, también es positiva de Educación Primaria a Secundaria Obligatoria, aunque con sus medidas de refuerzo escolar y compensación educativa, siendo necesaria en algunos casos la repetición de nivel, pero estamos dentro de medidas ordinarias. En la Educación Secundaria Obligatoria hay mayor dificultad y un alto porcentaje no consigue los objetivos mínimos. Hay una dificultad, aún por resolver, sobre la evaluación de estos alumnos. Dado sus grandes desfases curriculares y desconocimiento de la lengua en muchos casos, se hace necesaria una adaptación curricular muy significativa de currículum; con lo que después, aunque el alumno tenga unos progresos adecuados, no alcanza los contenidos mínimos. Podría evaluarse con una adaptación curricular significativa temporal hasta normalizar la situación y aprobarlos para incentivar su motivación y reconocimiento al esfuerzo realizado, pero las instrucciones de final de curso de 2004/2005 lo impiden, por lo que quedan abocados al fracaso escolar.

En algunos círculos se justifica como un problema legal debido a que la normativa sólo permite esta modalidad a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en otros entienden que es una discriminación respecto al resto del alumnado ya que con peores niveles educativos se les “regala” el título y ello va contra la cultura del esfuerzo que hay que primar.

Lamentablemente la promoción a Bachiller, Formación Profesional y Universidad sigue siendo testimonial, apenas un 6%. Esto confirma que estamos hablando de una “inmigración económica” que necesita incorporarse lo antes posible al mundo laboral que es su objetivo de llegada al país. Lo más grave es que el sistema educativo no haya sabido captarlos e

[15] CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa. MECD. Madrid 2003.

incorporarlos a la Formación Profesional que les permitiría una cualificación técnica que facilitaría se integración laboral, y más aún les regalaría "un billete de retorno", si así lo decidieran, a sus países de origen, que tanta falta tienen de técnicos profesionales para impulsar su desarrollo. Estaríamos haciendo, nunca mejor dicho, hombres y mujeres libres que pueden decidir sobre su futuro y contribuyendo a su codesarrollo.

En la modalidad de Iniciación Profesional, en la que se trabajan aprendizajes básicos y una preparación inicial para una profesión, se van incorporando mucho alumnado, es una buena respuesta que está dando altos niveles de chicos que la terminan y se incorporan al trabajo o superan las pruebas de acceso a Educación Secundaria. Es una modalidad que está respondiendo a las demandas y con éxito. Como puntos débiles destacar que su incorporación es tardía, a los 16 años, aunque la LOE la va a rebajar a los 15; y que es muy insuficiente la oferta de familias profesionales y los centros que la ofrecen. La Administración Central siempre ha tenido miedo de ofrecerla como un itinerario formativo bajo el pudor de si es una discriminación y se coarta al chico a una edad muy temprana, prefiere engañarlos en la ilusión de la integración y abocarlos al fracaso escolar, algunos Institutos rechazan esta modalidad porque atrae alumnos inmigrantes o de necesidades de compensación educativa y eso tiene un impacto social negativo para el centro. Ayuntamientos y ONGs también la están desarrollando con bastante éxito, pero aquí el problema son los hijos de inmigrantes sin regularizar por el contrato en prácticas. En definitiva otro reto en el que después de diez años sabemos lo que hay que hacer pero aún tenemos que avanzar mucho.

El Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), sitúa a España y concretamente a la Región de Murcia entre los peores puestos en cuanto a resultados académicos. No cabe duda de la incidencia del colectivo inmigrante, que por su porcentaje superior al 10% en la actualidad y por sus características tiene una incidencia bastante determinante. Si entre los objetivos de convergencia de la Unión Europea de 2010 está la reducción del fracaso escolar, es obvio que se habrá de abordar un tratamiento más singularizado de este alumnado. Son numerosos los círculos que aún siguen pensando que es un despilfarro los presupuestos dedicados a este alumnado y que la inmigración representa una sangría económica para las administraciones; no son conscientes primero que como ciudadanos son derechos reconocidos y obligatorios y consiguientemente que si no se invierte adecuadamente repercute

negativamente en todos los usuarios, no solamente en los inmigrantes; lo que acrecienta el sentimiento de xenofobia y confrontación social[16].

Es necesario impulsar los Programas de Compensación de Desigualdades en Educación (Compensatoria) y Programas de Refuerzo y Acompañamiento Educativo (PROA) hasta unos niveles más adecuados con las necesidades de los centros.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Debiera entenderse como igualdad de oportunidades, no tanto el dar a todos por igual, sino más bien dar a cada uno lo que necesita. Este concepto presupone una discriminación positiva para los más desfavorecidos, con el objetivo de compensar o paliar sus necesidades en su punto de partida (familiar, personal o de entorno) a fin de que puedan llegar a conseguir los mismos objetivos que el resto del alumnado[17]. A esta finalidad todas las Leyes de Educación han recogido este principio y para ello se crearon los servicios complementarios de transporte, comedor, libros y residencia escolar. Los primeros están destinados a alumnos de escasos recursos económicos, que en el caso de los inmigrantes son la inmensa mayoría, y se accede a ellos mediante convocatoria pública de becas que se hace a inicio de curso, cumplen excelentemente su finalidad debido a la dispersión de este colectivo, largas jornadas laborales de trabajo fuera de casa de los padres, constituir espacios no formales de socialización y relación con sus iguales, asegurar la cobertura de necesidades básicas, etc. Sin embargo desde las administraciones se han venido poniendo diversas dificultades al proceso para los hijos de inmigrantes en situación de irregularidad. Aún siendo un derecho básico adquirido por su condición de menor en periodo de escolaridad obligatoria, hasta el 1997 el MEC las dificultó mediante una traba técnica que consistía en no admitir el programa de proceso de datos los dígitos del NIE. Ahora con la Administración Autonómica, desde 2003 se piden requisitos administrativos y justificación económica y documental que un gran número no puede aportar; además del inconveniente de un periodo único de solicitud, cuando la llegada de este alumnado se produce a lo largo de todo el curso. Todo ello se está corrigiendo mediante un sistema de bolsa de ayudas para la igualdad de oportunidades que se destinan a los Ayuntamientos. Para las familias inmigrantes suele ser un factor determinante a la hora de elegir centro, y de

[16] BESALÚ XAVIER, ALEGRET J Y OTROS. La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Ediciones Pomares. Barcelona 1998

[17] CARBONELL, FRANCES. Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. MEC. Madrid. 1995

autoexcluirse de los privados ya que no lo tienen y en caso de tenerlo no es gratis y no pueden financiarlo.

La acogida en el periodo 0 – 3 años también es básica para estos menores, trabajan ambos padres, por su condición de desplazados no tienen aquí familia extensa y necesitan dejar sus hijos para poder ir a trabajar; en la presente legislatura se ha previsto crear 10.000 plazas para conciliar la vida familiar y laboral pero aún hay un 40% sin crear. El sistema alternativo que utilizan es hacinar en pisos un gran número de niños que dejan a cargo de algún compañero sin cualificación ni medios, en algunos casos de muy corta edad. Son muy frecuentes en municipios como Lorca, Totana, Alhama, Jumilla, etc.

Las atenciones básicas de vivienda, higiene, etc., también dejan mucho que desear por las condiciones de infravivienda en la que viven muchos o el hacinamiento (es bastante común alquilar pisos en los que viven una familia en cada habitación). El seguimiento de los servicios sociales ha hecho mejorar bastante esta situación, pero aún hay mucho por hacer para que estos niños lleguen a su escuela en un buen estado, equiparable con el resto de sus compañeros.

EDUCACIÓN EN VALORES

Los medios de comunicación nos despiertan con frecuencia una realidad que, hipócritamente, creíamos ausentes de nuestro suelo patrio: el racismo[18]. La educación debe estar comprometida con unos valores éticos, valores sencillamente humanos en una sociedad cada vez más deshumanizada[19]. La escuela tiene encomendado por la sociedad ese papel de transmitir esos valores “humanistas” recogidos fundamentalmente en la Declaración de los Derechos Humanos así como los democráticos.

La influencia negativa de los medios de comunicación, la calle, los ejemplos de conductas discriminatorias es tan negativa en los niños que fija una fuerte red de prejuicios que hace muy difícil una educación en valores si realmente no hay una intervención decidida, planificada y sistemática.

En los años noventa se hicieron numerosas campañas sociales de sensibilización. En la actualidad se han reducido a actuaciones concretas promovidas por organizaciones amparadas en algún proyecto europeo.

[18] CALVO BUEZAS, TOMÁS. Inmigración y racismo. Así sienten lo jóvenes de siglo XXI. Cauce Editorial. 2000 Madrid.
[19] CAMPS, VICTORIA. Los valores en la educación. 1994. Anaya. Madrid.

Todas las Leyes de Educación desde la LOGSE han insistido en la Educación en Valores, se ha escrito mucha literatura sobre el tema pero no es fácil encontrar coherencia, a su vez, con la familia y la escuela; ni ha calado una metodología eficiente ni el compromiso activo de todo el profesorado. Cómo hablar de igualdad en un mundo de desigualdades, de paz en un mundo en guerra, de solidaridad…vivimos en una sociedad, a veces, contradictoria.

Previo y paralelamente a la educación en valores es necesario hacer una gran labor de sensibilización, desmontar muchos prejuicios, desarrollar el juicio crítico y una mente dialógica; a partir de ahí los alumnos estarán en disposición de ir incorporando esos valores de un modo implícito. Quizá aún sea un reto, se están haciendo muchas actuaciones en la práctica diaria y aprovechando días internacionales o jornadas, pero debiera estar en los objetivos prioritarios de los Proyectos Educativos y trabajarse de un modo más explícito. Los contenidos actitudinades del currículum no se han llegado a desarrollar y forman más parte de la literatura que de la práctica docente y evaluativa.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La interculturalidad es uno de los temas que más se ha escrito en los últimos términos, es como un buen condimento que se aplica a cualquier comida, forma parte de todos los discursos, porque desde el plano teórico, político o intelectual queda bien visto. Pero otra cosa es después el compromiso con el discurso, las transformaciones y compromiso que supone, esa dimensión aún es una desconocida[20]. Una cosa es ofrecer una educación intercultural sobre los objetivos y acciones deseables y otro trasformar una sociedad multicultural en intercultural, basada en el conocimiento y convivencia con otras culturas, en un proceso de convergencia de valores y elementos culturales, y desde esa cosmovisión construir una nueva identidad plural y humanista[21]. En la sociedad y escuela la percepción cultural de las minorías sigue asociada con pobreza, marginación, fracaso social, etc., y que en el mejor de los casos despierte actitudes y sentimientos de caridad, ayuda o compasión.

En mi experiencia he descubierto que mientras no se tengan superados muchos prejuicios y haya una mayor sensibilidad, es un trabajo estéril hablar de interculturalidad, porque sus principios básicos de solidaridad y compromiso no se cumplen, y ello hace que la falta de resultados con el tiempo vaya produciendo melancolía y decepción.

[20] AGUADO ODINA, TERESA Y OTROS. Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Ed. Catarata. MEC. Madrid 2005
[21] RUIZ DE LOBERA, MARIANA. Metodología para la formación en educación intercultural. Ed. Catarata. MEC. Madrid 2005

Hay que introducir la interculturalidad[22] en el centro educativo, en el aula como una metodología de trabajo, una gota continua de agua en la práctica docente, desde un planteamiento de valoración de todas las culturas, de su análisis y reflexión, desde un planteamiento pluralista del conocimiento y una percepción positiva de la diferencia. Quizá a largo plazo, como indicábamos anteriormente, las generaciones venideras hayan construido unas identidades pluriculturales[23] facilitadas por su convivencia, en la que fueron tomando imperceptiblemente préstamos culturales de su entorno.

Socialmente avanza el concepto de ciudadanía[24], ya que reconoce al individuo como ciudadano de derechos y deberes, sin distinción de valoraciones culturales, religiosas, ideológicas, etc., que pasan al plano privado; por tanto en lo público somos todos iguales conforme a la ley y normas democráticas.

CONCLUSIÓN

En las últimas décadas han sido muy importantes las propuestas que al respecto sugirieron, fundamentalmente, igualdad de oportunidades y distribución equitativa de recursos y prestaciones. Las primeras remiten a las políticas que han promovido la escolaridad obligatoria universal y extendida para toda la población y las de mejoras de infraestructura, equipamiento y capacitación docente; mientras que en las segundas se incluirán los programas de tipo compensatorio y de acción afirmativa, que cobraron gran desarrollo en las últimos tiempos conformando distintas experiencias y modalidades diversas.

Los análisis sobre equidad educativa habitualmente enfatizan en los aspectos igualitarios y compensatorios respecto de la métrica de los bienes; focalizando en la disponibilidad de recursos y prestaciones educativas y en el acceso a los mismos. La equidad de la educación tradicionalmente ha sido medida en términos de cobertura y accesibilidad. Así, se supone equitativa una política que tienda a facilitar el acceso de estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos o a incrementar los niveles educativos de los sectores excluidos del sistema escolar.

[22] MEDINA RIVILLA Y OTROS. Interculturalidad. Formación del profesorado y educación. E. Pearson. Madrid 2005

[23] ABENOZA GUARDIOLA, ROSA. Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas. Ed. Catarata. MEC 2005

[24] POLO MORRAL, FERRAN. Hacia un currículum para la ciudadanía global. Intermón Oxfam. Barcelona 2004

Pero, hablar de “la población” o de “la gente”, que es hacia quienes se dirige la política y entre quiénes se plantea la igualdad, implica hacer referencia a grupos de personas diferenciables, no sólo individualizables desde su singularidad, sino también particularizables según intereses compartidos, modalidad de presentación de sus demandas, organización para realizar sus necesidades, capacidad de acción y decisión, disponibilidad y uso de recursos y posición social en que se ubican. Pero además, lo que la gente hace con los recursos a su disposición tiene que ver con los significados que los mismos tengan para ella. Y esos significados además de construirse socialmente, se imprimen en el sujeto a partir de sus propias experiencias (aprendizaje en torno a los mismos recursos y su legítima distribución), y en ellas la educación juega un papel preponderante.

Entonces, nos proveerá de información más relevante no sólo focalizar en los recursos y servicios que se distribuyen y la igualdad en el acceso a los mismos, sino incursionar y complejizar la base informacional incorporando otras variables que nos permitan incluir en la evaluación aspectos vinculados, por una parte, a lo que los bienes hacen en y por la gente y lo que los distintos grupos y sujetos sociales pueden hacer con ellos (libertad de que disponen), como responsabilidad política del Estado, más allá de lo que efectivamente hacen con ellos (que tendrá que ver con su absoluta responsabilidad personal). Por otra parte, es importante, considerar los significados acerca de los funcionamientos valiosos que las personas pueden desarrollar en la sociedad y el modo de organizar dichos funcionamientos como capacidades ciudadanas que el ámbito educativo promueve en cada caso. Es claro que ambos aspectos darán cuenta de cuestiones bien distintas, una de la justicia distributiva en la educación en tanto igualdad y contribución, y otra, vinculada a la construcción y/o reproducción de prácticas y conceptos de justicia o injusticia.

BIBLIOGRAFÍA

ABENOZA GUARDIOLA, ROSA. *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas.* Ed. Catarata. MEC 2005

AGUADO ODINA, TERESA Y OTROS. *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.* Ed. Catarata. MEC. Madrid 2005

AJA ELISEO, CARBONELL FRANCES Y OTROS. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos.* Fundación la Caixa. Colección Estudios Sociales 1. Barcelona 2002

ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR Y OTROS. *La inmigración africana en la Región de Murcia: necesidades formativas y metodológicas. Instituto de Formación y Estudios Sociales de la* Región de Murcia. 2000

BEN JELLOUN, TAHAR. *Papá, ¿Qué es el racismo?.* 1998. Alfaguara. Madrid

BESALÚ XAVIER, ALEGRET J Y OTROS. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular.* Ediciones Pomares. Barcelona 1998

CALVO BUEZAS, TOMÁS. *Inmigración y racismo. Así sienten lo jóvenes de siglo XXI.* Cauce Editorial. 2000 Madrid.

CALVO BUEZAS, TOMÁS. *La escuela ante la inmigración y el racismo.* 2003. Editorial Popular.

CAMPS, VICTORIA. *Los valores en la educación.* 1994. Anaya. Madrid.

CARBONELL, FRANCES. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* MEC. Madrid. 1995

CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.* MEC. Madrid 2005

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa.* MECD. Madrid 2003.

CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA. *Jornada de homenaje al maestro.* Murcia 2005

EURYDICE. *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.* Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas. 2004

INSTITUTO EUROPEO DEL MEDITERRÁNEO. *Reflexiones y experiencias sobre políticas de inmigración en Cataluña. 2001-2003.* IEMED. Barcelona 2004

MEDINA RIVILLA Y OTROS. *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación.* E. Pearson. Madrid 2005

MEC. *Respuestas educativas a la educación de extranjeros.* Revista de Educación, núm. 329, pp 127-160. Madrid 2002.

MORENO GARCÍA, CONCHA. *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*. E. Catarata. Madrid. 2004

POLO MORRAL, FERRAN. *Hacia un currículum para la ciudadanía global.* Intermón Oxfam. Barcelona 2004

RUIZ DE LOBERA, MARIANA. *Metodología para la formación en educación intercultural.* Ed. Catarata. MEC. Madrid 2005

SIGUAN, MIGUEL. *La escuela y los inmigrantes.* Paidós Educador. Barcelona. 1998

TEXTOS LEGALES

Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM del 31)

ALUMNADO EXTRANJERO

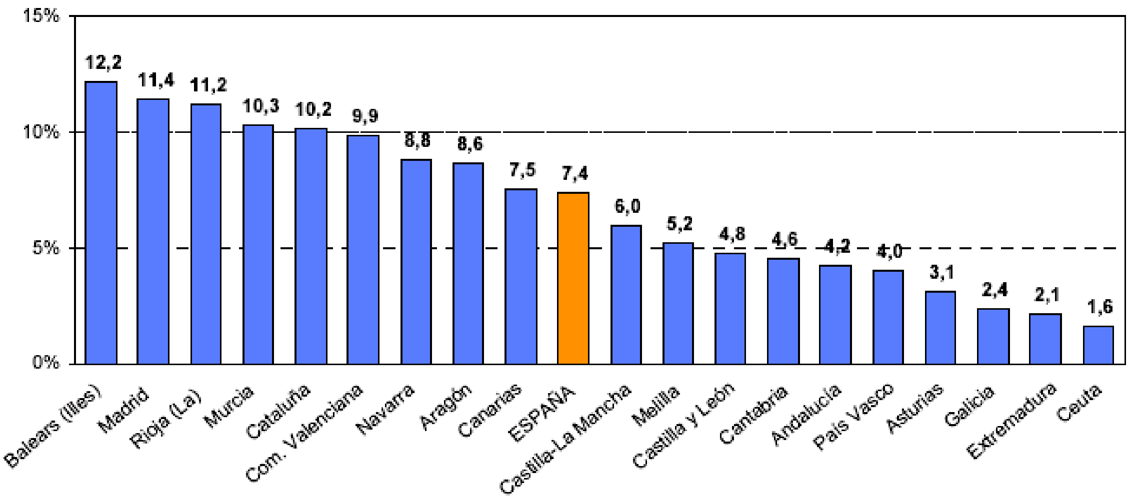
Alumnado extranjero por Comunidades Autónomas.

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06 (p)	2006-07 (a)
TOTAL	**72.335**	**80.587**	**107.303**	**141.916**	**207.112**	**307.151**	**402.117**	**460.518**	**530.954**	**608.040**
Andalucía	5.254	8.605	14.673	17.696	22.749	32.430	44.240	51.340	60.654	70.955
Aragón	1.101	1.364	1.820	2.943	5.214	8.725	11.762	13.815	16.642	19.738
Asturias (Principado de)	556	600	826	1.037	1.661	2.594	3.236	3.738	4.298	4.973
Balears (Illes)	2.956	3.510	4.740	6.125	8.712	12.519	15.591	17.197	19.456	21.751
Canarias	6.230	7.449	8.749	10.523	14.185	17.831	21.996	25.075	27.294	29.674
Cantabria	306	418	561	715	1.097	1.873	2.609	3.088	3.705	4.572
Castilla y León	2.593	2.720	3.379	4.334	6.274	9.868	12.318	15.384	17.673	22.200
Castilla-La Mancha	1.383	1.674	2.268	3.530	5.801	9.958	13.419	16.963	19.476	24.240
Cataluña (1)	20.090	16.851	19.821	24.902	36.308	54.009	77.273	92.313	110.578	126.027
Comunidad Valenciana	7.135	7.782	9.461	14.378	23.139	37.941	52.831	62.137	71.125	81.932
Extremadura	500	766	1.127	1.424	1.950	2.676	3.156	3.507	4.045	4.812
Galicia (2)	1.558	1.625	1.929	2.350	3.497	5.317	6.539	7.121	8.918	11.590
Madrid (Comunidad de)	18.784	22.319	30.519	40.967	57.433	81.720	98.020	102.958	112.558	124.368
Murcia (Región de)	**1.180**	**1.921**	**2.922**	**4.481**	**8.370**	**13.919**	**18.740**	**21.893**	**26.244**	**28.146**
Navarra (Comunidad Foral de) (2)	625	719	1.011	1.840	3.611	5.680	7.101	7.930	8.641	9.819
País Vasco	1.685	1.766	2.413	3.268	4.723	6.724	8.619	10.922	13.588	16.207
Rioja (La)	273	366	507	848	1.520	2.640	3.472	4.137	4.930	5.830
Ceuta	18	25	39	55	135	136	182	228	251	256
Melilla	108	107	538	500	733	591	1.013	772	878	950

(1) En esta comunidad en el curso 1998-99 se produce una ruptura de la serie debido al cambio de procedimiento en la obtención de la información.

(2) En E. Infantil no se incluye el alumnado extranjero de Primer ciclo, por no disponer de esta información.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2006-2007. Ministerio de Educación y Ciencia.



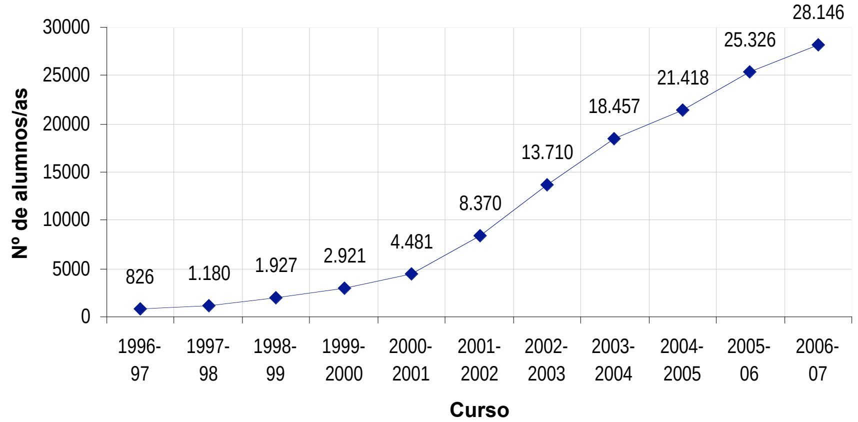
Porcentaje de alumnado extranjero en cada comunidad autónoma.
Curso 2005-06. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

ALUMNADO EXTRANJERO

Alumnado extranjero en la Región de Murcia.

Evolución del alumnado extranjero 1996/97 – 2006/07

1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-06	2006-07
826	1.180	1.927	2.921	4.481	8.370	13.710	18.457	21.418	25.326	28.146



ALUMNADO EXTRANJERO

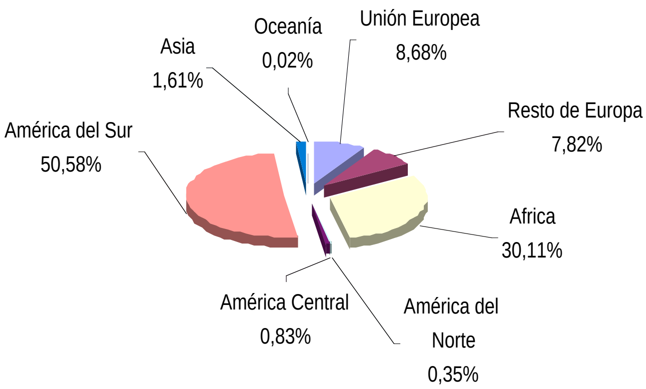
Incrementos interanuales de alumnado extranjero 2001/02 – 2006/07

2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-06		2006-07	
Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
3889	86,80%	5334	63,73%	4.747	34,62%	2.961	16,04%	3.908	18,25%	2.820	7,2%

ALUMNADO EXTRANJERO

Evolución del alumnado extranjero por zona geográfica de procedencia.

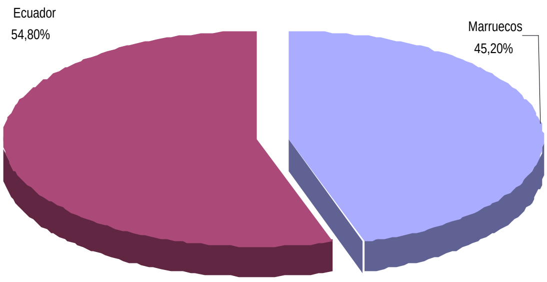
	Curso					
	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
TOTAL	8.370	13.710	18.457	21.418	25.326	28.146
Unión Europea	655	847	1.244	1.734	2.126	2.443
Resto de Europa	512	831	1.160	1.285	1.749	2.202
África	3.105	4.083	4.927	6.026	7.724	8.474
América del Norte	43	32	59	88	111	98
América Central	108	137	142	191	226	234
América del Sur	3.767	7.598	10.699	11.661	13.001	14.237
Asia	174	192	221	334	368	452
Oceanía	0	5	5	0	7	6
No consta país	6	0	0	99	14	0



ALUMNADO EXTRANJERO

Alumnado extranjero procedente de Marruecos y Ecuador.

País de procedencia	2006-07
Marruecos	8.002
Ecuador	9.700



Alumnado extranjero por titularidad del centro en España

	2002-03		2003-04		2004-05		2005-06		2006-07	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
CENTROS PÚBLICOS	**245.030**	**79,8**	**325.188**	**80,9**	**374.836**	**81,4**	**434.781**	**81,9**	**501.916**	**82,5**
Andalucía	25.349	78,2	36.215	81,9	42.577	82,9	51.350	84,7	61.544	86,7
Aragón	6.608	75,7	9.086	77,2	10.720	77,6	12.902	77,5	15.386	78,0
Asturias (Principado de)	2.101	81,0	2.664	82,3	3.016	80,7	3.332	77,5	3.926	78,9
Balears (Illes)	10.271	82,0	12.602	80,8	14.061	81,8	15.938	81,9	17.955	82,5
Canarias	14.715	82,5	18.700	85,0	21.728	86,7	23.878	87,5	26.155	88,1
Cantabria	1.283	68,5	1.784	68,4	2.166	70,1	2.554	68,9	3.188	69,7
Castilla y León	7.785	78,9	9.627	78,2	11.671	75,9	13.471	76,2	17.074	76,9
Castilla-La Mancha	8.833	88,7	11.892	88,6	15.182	89,5	17.273	88,7	21.734	89,7
Cataluña	44.295	82,0	64.408	83,4	76.957	83,4	93.180	84,3	106.451	84,5
Comunidad Valenciana	32.045	84,5	45.068	85,3	53.357	85,9	61.345	86,2	70.746	86,3
Extremadura	2.444	91,3	2.854	90,4	3.206	91,4	3.662	90,5	4.360	90,6
Galicia (1)	4.455	83,8	5.510	84,3	5.987	84,1	7.376	82,7	9.713	83,8
Madrid (Comunidad de)	60.371	73,9	72.581	74,0	76.769	74,6	84.114	74,7	93.923	75,5
Murcia (Región de)	**12.523**	**90,0**	**16.667**	**88,9**	**19.474**	**89,0**	**23.241**	**88,6**	**25.206**	**89,6**
Navarra (Comunidad Foral de) (1)	4.467	78,6	5.669	79,8	6.400	80,7	7.032	81,4	7.993	81,4
País Vasco	4.807	71,5	6.079	70,5	7.467	68,4	9.306	68,5	10.903	67,3
Rioja (La)	2.032	77,0	2.682	77,2	3.187	77,0	3.780	76,7	4.506	77,3
Ceuta	94	69,1	155	85,2	198	86,8	230	91,6	223	87,1
Melilla	552	93,4	945	93,3	713	92,4	817	93,1	930	97,9
CENTROS PRIVADOS	**62.121**	**20,2**	**76.929**	**19,1**	**85.682**	**18,6**	**96.173**	**18,1**	**106.124**	**17,5**
Andalucía	7.081	21,8	8.025	18,1	8.763	17,1	9.304	15,3	9.411	13,3
Aragón	2.117	24,3	2.676	22,8	3.095	22,4	3.740	22,5	4.352	22,0
Asturias (Principado de)	493	19,0	572	17,7	722	19,3	966	22,5	1.047	21,1
Balears (Illes)	2.248	18,0	2.989	19,2	3.136	18,2	3.518	18,1	3.796	17,5
Canarias	3.116	17,5	3.296	15,0	3.347	13,3	3.416	12,5	3.519	11,9
Cantabria	590	31,5	825	31,6	922	29,9	1.151	31,1	1.384	30,3
Castilla y León	2.083	21,1	2.691	21,8	3.713	24,1	4.202	23,8	5.126	23,1
Castilla-La Mancha	1.125	11,3	1.527	11,4	1.781	10,5	2.203	11,3	2.506	10,3
Cataluña	9.714	18,0	12.865	16,6	15.356	16,6	17.398	15,7	19.576	15,5
Comunidad Valenciana	5.896	15,5	7.763	14,7	8.780	14,1	9.780	13,8	11.186	13,7
Extremadura	232	8,7	302	9,6	301	8,6	383	9,5	452	9,4
Galicia (1)	862	16,2	1.029	15,7	1.134	15,9	1.542	17,3	1.877	16,2
Madrid (Comunidad de)	21.349	26,1	25.439	26,0	26.189	25,4	28.444	25,3	30.445	24,5
Murcia (Región de)	**1.396**	**10,0**	**2.073**	**11,1**	**2.419**	**11,0**	**3.003**	**11,4**	**2.940**	**10,4**
Navarra (Comunidad Foral de) (1)	1.213	21,4	1.432	20,2	1.530	19,3	1.609	18,6	1.826	18,6
País Vasco	1.917	28,5	2.540	29,5	3.455	31,6	4.282	31,5	5.304	32,7
Rioja (La)	608	23,0	790	22,8	950	23,0	1.150	23,3	1.324	22,7
Ceuta	42	30,9	27	14,8	30	13,2	21	8,4	33	12,9
Melilla	39	6,6	68	6,7	59	7,6	61	6,9	20	2,1

(1) En E. Infantil no se incluye el alumnado extranjero de Primer ciclo, por no disponer de esta información.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2006-2007. Ministerio de Educación y Ciencia.

Alumnado extranjero por titularidad del centro en la Región de Murcia

	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%
CENTROS PÚBLICOS	7.495	89,5%	12.316	89,8%	16.384	88,8%	19.036	88,9%	22.513	88,8%	25.206	89,6%
CENTROS PRIVADOS	875	10,5%	1.394	10,2%	2.073	11,2%	2.382	11,1%	2.813	11,2%	2.940	10,4%

MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

M. López Oliver[1] *y J.E. Linares Garriga*[2]

RESUMEN

La aparición del concepto de Educación Compensatoria, como superación del ineficaz "principio de igualdad de oportunidades", ha supuesto un planteamiento progresista, en tanto en cuanto ha evidenciado la necesidad de introducir mecanismos correctores que equilibraran las desigualdades de partida en la educación, compensándolas a través de una discriminación positiva.

Es importante tomar conciencia de la situación actual, llamar a la reflexión y a la motivación: ¿Cómo trabajar en las aulas en las que existe una diversidad cultural? ¿Qué instrumentos vamos a aportar? ¿Qué responsabilidad tiene la Administración? ¿Cuál va a ser su respuesta? ¿Cómo aunar la respuesta de la Administración con la respuesta a pie de obra de los claustros de profesores? Todos estos son algunos de los factores más importantes que desde mi punto de vista habría que tener en cuenta.

Esta unidad pretende ser una síntesis de las características del alumnado con necesidades de compensación educativa, y del entorno en el que se encuentran. Todo ello como paso previo para entender cuales son los ámbitos de actuación así como los principios que deben regir la actuación compensadora.

Palabras clave: *Compensación educativa, Interculturalidad, Apoyos, Refuerzos, Agrupamientos flexibles,*

---

[1] mariano.lopez5@carm.es
Servicio de Atención a la Diversidad.
Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.
Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
Región de Murcia.

[2] josee.linares@carm.es
Servicio de Atención a la Diversidad.
Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.
Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
Región de Murcia.

INTRODUCCIÓN.

En el marco de diversas políticas educativas y sociales a favor de la igualdad de oportunidades en educación, la Educación Compensatoria en particular ha representado una de las apuestas más explícita a favor de los sujetos con algún género de desventaja social o personal. Ha sido así desde mediados del siglo pasado en algunos países, y bastante más tarde en el nuestro. También en esta materia hemos ido algo a la zaga. Entre la tendencia de los sistemas escolares a reproducir y justificar el orden social dominante, históricamente bien documentada, y los mejores ideales y propósitos proyectados sobre la educación como un espacio y una oportunidad para el desarrollo de las capacidades de los individuos y la construcción de una sociedad más justa, la Educación Compensatoria se ha alineado, por principio, con la segunda de esas dos opciones. En la actualidad, y previsiblemente en el futuro imaginable, la Educación Compensatoria tiene plena vigencia y razón de ser. La persistencia de viejas fracturas de desigualdad, y la emergencia de otras nuevas en nuestro tiempo sobre líneas desconocidas de división entre la exclusión e inclusión, bien lo justifican (Tezanos, 2001).

Ahora, seguramente, estamos en mejores condiciones que hace algunos años para entender la compensación como es preciso y desarrollar con más acierto y perspectiva las actuaciones convenientes en esta materia. Diversos análisis y balances realizados sobre sus orígenes, trayectorias y contribuciones que han documentado algunos de sus logros innegables pueden sernos útiles. También convendría, no obstante, prestar la atención debida a bastantes cabos sueltos, sea en el modo de definirla o en las políticas sociales y escolares que se encargaron de diseñarla y llevarla a cabo en los sistemas escolares, así como en los centros y aulas (Connell, 1994; Grañeras y otros, 1998; Escudero, 2002).

En relación con los tres grandes hitos identificados en los sistemas escolares occidentales (aunque no en todos por igual) a favor de la calidad de la educación desde mediados del siglo pasado – garantizar el acceso democrático a la educación, promover dinámicas de discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos y búsqueda de la excelencia - la Educación Compensatoria nació en el contexto del segundo de ellos. Logradas cotas importantes en el acceso prácticamente universal a la escolaridad básica, común y ampliada en años y formación, pero constatada también la insuficiencia del mero acceso y permanencia en el sistema para que todos los alumnos alcanzaran los objetivos educativos considerados básicos, las políticas de compensación asumieron el propósito de hacer de la escuela algo más que una oportunidad formal. Fue una de las

expresiones más clara de la exigencia de convertirla en una posibilidad efectiva de buena educación, en la que se dieran la mano la calidad y la equidad, la igualdad de oportunidades y de posibilidades educativas, por razones de equidad y de justicia.

Desde los inicios, sus destinatarios fueron precisamente los sujetos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos en el acceso y logros educativos por motivos personales, sociales, económicos, culturales o, en su caso, geográficos. Ya desde sus primeros pasos por la escuela, ésta se ha percatado, con mayor o menor congruencia, de que vienen y pertenecen a un "mundo diferente" del que ella representa y ofrece. A no pocos de ellos, les pone la etiqueta de *"alumnos en riesgo"* de no alcanzar los conocimientos, capacidades, disposiciones y hábitos de comportamiento estipulados como básicos para el éxito escolar. Ahí justificó su presencia la compensación en tanto que un conjunto de atenciones preventivas especiales. La Educación Compensatoria, así mismo, ha pretendido ser una respuesta a la realidad de aquellos estudiantes que, fuera por sus condiciones iniciales de riesgo mal atendidas, o quizás por otras sobrevenidas, terminan manifestando conductas y resultados no "ajustados" al patrón ordinario o modelo de estudiantes que la escuela exige, cultiva y valora. En ciertas ocasiones, se ha echado mano de una amplia relación de otras etiquetas como repetidores, retrasados, fracasados, o más recientemente objetores. Han sido usuales y cambiantes a la hora de calificarlos. Y no han estado ausentes, por momentos, otras más sutiles y hasta despectivas, próxima a juicios morales o casi religiosas (débiles de carácter, perezosos, holgazanes…) tal como la historia de la escolarización, ya desde antaño, permite apreciar. Puede verse, al respecto, una revisión tan sugerente como ilustrativa realizada por Deschens, Cuban y Tyack (2001) en EEUU, o la que Martínez (2002), con otros matices también indicativos, ha documentado al referirse a nuestro contexto particular.

1. MARCO NORMATIVO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

La Constitución Española reconoce a todos los españoles el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos. Hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, implica la puesta en marcha y el mantenimiento de una serie de medidas de acción positiva con carácter compensador, para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten, no acaben convirtiéndose

en desigualdades educativas. En este sentido, el concepto de Educación compensatoria hace referencia a las acciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los sectores desfavorecidos dentro del sistema educativo.

El principio de igualdad de oportunidades en educación implica que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador.

En nuestro país el término “Educación Compensatoria” comienza a aparecer en la década de los setenta. El primer texto que se difunde son unas orientaciones del Consejo de Europa en 1977. La aparición del Real Decreto 1.174/83 de 27 de Abril, marca el nacimiento oficial en España de la Educación Compensatoria, entendiéndola como la “atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece”. Impulsó un conjunto de iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas en situación de desventaja ante un sistema educativo que en ese momento presentaba desajustes, insuficiencias y disfunciones que agravaban aún más las diferencias de partida.

La Ley Orgánica 8/195 de 3 de Julio del Derecho a la Educación (LODE), reconoce este derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pueda estar limitado por razones sociales, morales, de raza, económicas y de residencia.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, permite avanzar en la lucha contra la desigualdad y discriminación, dedicando el Título V en su totalidad a establecer los principios básicos de la compensación de estas desigualdades. Asimismo se establecen otras medidas de discriminación positiva que hacen efectivo el principio de igualdad de oportunidades, matizando las preferencias que se deben otorgar en la escolarización en Educación Infantil de los alumnos con desventajas económicas, geográficas o de otro tipo. También se contempla la dotación de recursos materiales y humanos adicionales para compensar la situación de los Centros a los que concurre alumnado en esta situación.

Por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de la Participación, Evaluación y el Gobierno de Centros Docentes (LOPEG), en su Disposición Adicional Segunda, garantiza la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes sostenidos con fondos públicos, especificando que estas necesidades educativas pueden ser motivadas no solo por trastornos físicos, psíquicos o sensoriales sino derivadas también de alteraciones graves de conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida.

El Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación desarrolla el Título V de la LOGSE y establece el ámbito, destinatarios, objetivos, principios, actuación y evaluación del programa de Educación Compensatoria, incluyendo en el Capítulo III, Sección 2ª, Artículos 18, 19 y 20 las actuaciones de compensación educativa, dirigidas a la población hospitalizada. Y se recoge la conveniencia de seguir actuando con medidas de compensación educativa para el alumnado de escuelas rurales.

La Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE de 28 de julio de 1999), tiene por objeto dotar de regulación a las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, en aplicación de la disposición final primera del Real Decreto 299/1996, previo informe del Consejo Escolar del Estado.

La Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, durante el trienio 2001-2003, desarrolló el ***Plan Regional de Solidaridad en la Educación***, con el objeto de garantizar que el derecho a la educación no se viera obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social y que el factor rural no fuera causa de desigualdad en el acceso a la educación; y con la finalidad de articular las respuestas mas eficaces para la atención del alumnado procedente de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural; de arbitrar las medidas necesarias para que las situaciones personales transitorias de salud no generen condiciones de desigualdad en el disfrute del derecho a la educación; y para educar en los valores de la tolerancia, el respeto, la paz, la libertad y la solidaridad.

En cuanto a atención a la población escolar en situación de desventaja socioeducativa, se están desarrollando aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se adapten a las necesidades del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, como estrategia para prevenir el

abandono prematuro y garantizar la continuidad de la escolarización. En este sentido se dictan las medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la E.S.O. en la Resolución de 13 de Septiembre de 2001 de la extinta Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad. Se establecen como medidas organizativas extraordinarias las ***Aulas Taller de Compensación Educativa*** *y las* ***Aulas Ocupacionales de Compensación Educativa***. Las primeras dirigidas al alumnado del primer ciclo y las aulas ocupacionales dirigidas al segundo ciclo, tratan de promover, fundamentalmente, el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa mediante una metodología y unos contenidos adaptados a las necesidades e intereses de este alumnado.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), contempla en su Título II: **Equidad en la Educación**, todo un Capítulo II, para hablar de la ***Compensación de las desigualdades en educación***. En este capítulo establece en el artículo 80, que para "...*hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello*". En el artículo 81, atribuye a las "...*Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores*". Por último, en los artículos 82 y 83, se ocupa de la Igualdad de oportunidades en el mundo rural y del derecho a obtener becas y ayudas al estudio, para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, en particular, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables.

En este marco normativo, se firma el **PACTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN** en la Región de Murcia. Este acuerdo por la educación en la CARM recoge y sistematiza diversas actuaciones previstas o en curso y las armoniza con un amplio conjunto de nuevas medidas, fruto específico del consenso alcanzado. Existe una voluntad compartida de aunar esfuerzos que debe permitir establecer prioridades y acometer la mejora de nuestro sistema educativo a lo largo de los años, 2005 a 2008, ambos incluidos, que marca el presente Pacto.

En lo referido a la **compensación educativa e interculturalidad**, cabe destacar, el objetivo general nº 8. "*Incidir en una enseñanza individualizada que ofrece medidas adaptadas a las necesidades educativas y pretende lograr el progreso y la integración plena de todos los alumnos estimulando, asimismo, la convivencia, desde el respeto a la igualdad de oportunidades y a la libertad de elección*".

Este objetivo general tiene una concreción en el Ámbito de actuación V. **Respecto a compensación, Interculturalidad y Convivencia,** que se desarrolla en los siguientes objetivos específicos y acciones, cuyo texto dice:

Objetivo específico 1**: *Compensar desigualdades sociales.***

La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales constituye un principio de calidad del sistema educativo. En tal sentido, la Administración educativa aportará los apoyos y recursos precisos para compensar los efectos de dichas situaciones y desarrollará actuaciones orientadas al logro efectivo de sus objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

Acción 1. Creación de ***centros de atención preferente***

Acción 2. ***Programas de compensación educativa***, atención a alumnos con necesidades educativas especiales, inserción sociolaboral e integración.

Acción 3. ***Incremento de becas y ayudas al estudio***

Objetivo específico 2**: *Interculturalidad.***

La comunidad educativa regional cree en una escuela abierta a la cultura en todas sus manifestaciones. Nuestro modelo educativo es sensible a los signos propios pero además se orienta, con avidez de mejora, a perspectivas universales de interculturalidad que se nutren de valores de indudable legitimidad. Proyectar la interculturalidad como elemento singularizador de nuestro modelo educativo es uno de los retos más relevantes para el futuro de nuestra Región.

Este objetivo constituye una respuesta a la creciente pluralidad sociocultural que ha modificado la realidad de la Región de Murcia. Las acciones propuestas pretenden la plena integración del alumnado inmigrante, desde el respeto a sus valores culturales propios, y también ofrecer al resto del alumnado la oportunidad de enriquecer sus conocimientos y vivencias

incorporando a su formación otras visiones culturales. Asimismo, establecen medidas para fomentar el diálogo en convivencia en los centros.

Acción 1. ***Aulas de Acogida***

Acción 2. ***Modelo educativo intercultural***

Nos situamos ante un nuevo horizonte de mejora en la enseñanza, conscientes de que en educación la consecución de un objetivo no es sino el inicio de un nuevo proceso más ambicioso.

La consecución de ese objetivo, al ritmo impuesto por el proceso de modernización de nuestra Región, será más fácil si se logra la intervención de todos los sectores implicados, con el máximo consenso y aplicando el principio de corresponsabilidad que anima siempre los grandes proyectos. Uno de ellos es convertir la escuela en un espacio donde preparar el futuro que queremos. Un proyecto en el que podemos y debemos participar todos, que fomenta la concepción de educación permanente -que integra a todos y a todos atiende-; un proyecto, en definitiva, que la Región de Murcia decide emprender para ofrecer a sus ciudadanos la oportunidad de formarse en las condiciones más favorables. Se trata de caminar hacia un sistema educativo que ***compense las desigualdades sociales*** y que amplíe los ámbitos de libertad individual y colectiva, garantizando la ***igualdad de oportunidades*** y atendiendo en toda su riqueza a la diversidad. La participación de todos los agentes educativos es un instrumento para lograr esos fines.

Otros asuntos como la mejora de los índices de titulación en Educación Secundaria Obligatoria; la respuesta más eficaz a la creciente escolarización de alumnado inmigrante; los retos del mercado europeo que aconsejan la integración de los tres subsistemas formativos o una educación en valores que garantice la convivencia, constituyen circunstancias que preocupan a la comunidad educativa regional.

Estos objetivos ineludibles necesitan, por otra parte, un marco de desarrollo que fije plazos de ejecución, medidas de financiación y sistemas de evaluación para asegurar la eficacia de nuestras actuaciones. Asimismo, requieren la determinación de indicadores externos que sitúen la evolución de los procesos en una dimensión europea a la que, en modo alguno, queremos permanecer ajenos. En este sentido, el presente Pacto se inscribe en el marco de los objetivos europeos para 2010, referencia que constituye también un reto de progreso regional.

2. MARCO TEÓRICO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

Son numerosos los estudios realizados que demuestran la estrecha asociación existente entre el éxito escolar de los hijos y la pertenencia a una determinada categoría socioprofesional de los padres. Si algo está fuera de duda en dichos estudios es que la influencia familiar en el éxito escolar de los hijos es decisiva no ya porque puede actuar en ocasiones como determinante respecto a las posibilidades educativas de los hijos, sino porque éstas aparecen cada vez más vinculadas a las actitudes de los padres respecto a la escuela, al estímulo y apoyo al estudio que prestan a sus hijos, al interés y control de las tareas escolares, a la herencia cultural que el niño ha recibido de la familia, al código lingüístico que el niño utiliza desde la infancia, que favorecerá o no su mayor capacidad de abstracción y de generalización.

Flaxman define la Educación Compensatoria como *"la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrecen la enseñanza normal"*.

Los funcionalistas consideran la educación como una inversión productiva, un mecanismo de selección que representa en el plano individual un cauce de movilidad (*T. Parsons* 1966). Se confía en que la educación tenga como efectos el crecimiento económico, el desarrollo de bienestar social, mayor justicia social, integración de la sociedad, etc. Se inició con la denominada "guerra a la pobreza" americana, las áreas de prioridad Educativa Británica, etc., pero no se obtienen los resultados esperados, a partir de los años sesenta algunos trabajos como el *Informe Coleman* (1966), *El Informe Plowden* (1967) y el trabajo de *Jencks y otros* (1973) constatan el fracaso de la escuela como instrumento de cambio y transformación social.

La Sociología de la Educación Inglesa de los años sesenta representada por autores como *Bourdien y Passen* plantean la escuela como aparato de "reproducción y conservación del sistema", en esta línea se manifiesta *Althauser,* que la considera como un aparato ideológico del Estado. Es un viejo debate el de los fines de la Educación, que ha contribuido a concienciar a la sociedad sobre sus aportaciones y limitaciones, la innovación educativa y también clarificar los objetivos y a desvelar la ingenuidad de la acción transformadora de la educación por sí sola.

Aunque hay ciertos rasgos como la apatía, la hiperactividad, insuficiencias cognitivas, verbales, etc., que aparecen en todas las poblaciones infantiles, está demostrado que en aquellos que proceden de ambientes desfavorecidos se refuerzan por los siguientes factores:

- Físicos o extraescolares: recursos económicos, situación geográfica aislada, entorno, etc.
- Familiares: actitudes y expectativas de los padres, desestructuración familiar, marginación, etc.
- Pedagógicos: absentismo, desconocimiento de la lengua, déficit académico, etc.

La **deprivación ambiental** puede entenderse como la ausencia de estimulación, de refuerzos, de estructuración del mundo experimental del entorno. Éste, como sabemos, puede causar retrasos o deterioros por vías muy variadas, entre las que cabe destacar:

- Extinción de conductas (la curiosidad, las preguntas, etc.), precisas para el desarrollo intelectual.
- Falta de concentración en clase, que afecta al estudio y explicaciones del profesorado.
- Actuación de modelos humanos defectuosos en su lenguaje, motivaciones, dominio de sí mismo.
- Bajas expectativas y sentimiento de incapacidad frente a las tareas de logro académico.
- Falta de claves para una autorregulación efectiva del propio trabajo.

Pinillos indica que los efectos de la deprivación ambiental pueden ocasionar los siguientes **déficits:**

- Dificultades de la lectura, malos hábitos de estudios, dominio del lenguaje conversacional, pero no del lenguaje interior preciso para la reflexión y razonamiento.
- Prevalencia de modos concretos de pensamiento. Razonamiento más inductivo que deductivo. Dificultades de análisis y clasificación.
- Dificultades para manipular representaciones, imágenes, esquemas, etc. Inferioridad en los procesos perceptivos, mala discriminación, lentitud.
- Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento, contracción al presente, actualismo. Dificultad de operar con metas y recompensas lejanas. Sensibilidad para los refuerzos tangibles, no para los intelectuales o morales.
- Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares en función de la percepción de un futuro con menores oportunidades.
- Disminución general de los procesos internos del comportamiento.

De modo general las diversas **estrategias** se han dirigido a compensar las insuficiencias en lo siguientes niveles:

• Situación económica de la familia. Pero los resultados, por sí mismos, no han sido satisfactorios. Este planteamiento surge de la concepción liberal de igualdad de oportunidades, entendiendo por ello que la superación de los obstáculos económicos y sociales solucionaría el problema de las desigualdades y todos los niños tendrían iguales oportunidades. Esta justificación es insuficiente, el problema económico no es la única causa del retraso escolar de las clases populares.

• Deficiencias o bajo nivel cultural de las familias. Últimamente se ha visto más efectivo trabajar la acción tutorial con los padres (información, asesoramiento, orientación) con el fin de conseguir la participación de éstos en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos, con pequeñas prestaciones económicas por medio de becas y ayudas.

• Programas cognitivos y de adaptación del niño a la escuela. La mayoría de los programas de Educación Compensatoria se ha centrado en contener los efectos del fracaso escolar, sin investigar en las causas y nuevas metodologías más adecuadas. En los últimos años la incorporación de alumnos de otras lenguas y culturas ha centrado bastante la atención en ellas. La respuesta más representativa que se ha dado ha sido el aprendizaje de la lengua y cultura del país de acogida como mecanismo básico para su integración en la sociedad mayoritaria. Esta medida es necesaria, pero no suficiente para la promoción educativa y social de este alumnado.

• Por último citar programas que intentan incidir en la mejora de los elementos personales de la escuela, además de los niños. Entre los programas podríamos citar: la formación específica del profesorado, la mejora de recursos personales y económicos del centro, las mejoras de los proyectos del centro, etc.

La eficacia de la educación compensatoria depende entre otras cosas, de que implique simultáneamente a los agentes más directos del proceso educativo: familia, escuela y el propio alumno. Podríamos estar hablando más de una "pedagogía de la compensación" que de programas concretos de educación compensatoria.

Si queremos ser realistas hemos de reconocer que la escuela y la educación compensatoria pueden contribuir dentro de unos límites, si se quiere modestos, a un avance progresivo en el nivel cultural de las poblaciones marginadas y a una mejora cualitativa del bienestar social, ya que

esquemas conceptuales y técnicas de aprendizaje, actitudes socializadoras, etc. Si estas actuaciones aminoran las graves diferencias existentes respecto a las posibilidades de éxito en la población escolar según su pertenencia a una determinada categoría socio-profesional o clase social, ya se justifican por sí mismas. Contaminados por el concepto de "rentabilidad" en el plano económico aplicamos sus variables de resultados finales a la educación, es uno de los motivos por los que no se ve esa rentabilidad en el número de graduado medios, universitarios, etc., sin entender, por la dificultad de evaluación, el desarrollo personal o social del alumno.

La igualdad no significa la identidad de oportunidades (Robinson, 1982*) sino ayuda específica para quien la necesita más, este es un concepto fuertemente unido a la justicia social (al igual que en sanidad, otro derecho básico, se invierte más en el enfermo que tiene más necesidades que el sano).*

3. LA SITUACIÓN DE LA COMPENSACIÓN DE LA DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN

La realidad social y económica de la Región de Murcia continúa la trayectoria de los últimos años, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestra Región es receptora de ciudadanos emigrantes.

La aparición del concepto de Educación Compensatoria, como superación del ineficaz "principio de igualdad de oportunidades", evidencia la necesidad de introducir mecanismos correctores que equilibraran las desigualdades de partida en la educación, compensándolas a través de una discriminación positiva.

3.1 Objetivos de la compensación educativa.

- Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños-as y jóvenes. Prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de desigualdades de partida.
- Facilitar la incorporación e integración social de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos y alumnas independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.

- Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, promoviendo el desarrollo intercultural.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social.
- Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.

3.2 Destinatarios.

El programa de compensación educativa se desarrollará en centros educativos financiados con fondos públicos que escolarizan a niños/as y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos, de minorías étnicas, culturales o ámbito rural que presentan desfase curricular significativo de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, como consecuencia de :

_ Dificultades de inserción educativa.
_ Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.
_ Necesidades de apoyo derivadas de una escolarización irregular.
_ Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.
_ Dependencia de instituciones de protección social del menor.
_ Internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
_ Necesidades de apoyo, en el caso del alumnado inmigrante derivadas del desconocimiento del español.

En ninguna circunstancia será determinante para su atención por el programa de Compensación Educativa que un alumno acumule retraso escolar, manifieste dificultades de

convivencia o problemas de conducta en el ámbito escolar, si estos factores no van unidos a las características especificadas anteriormente.

La inclusión de un alumno en una modalidad o grupo de apoyo de compensación educativa se realizará mediante el informe correspondiente de adopción de medidas de compensación educativa, y estará sujeta a revisión continua a lo largo de toda la etapa y, en cualquier caso, deberá revisarse al comienzo de cada curso escolar.

El informe pedagógico para la adopción de medidas de compensación educativa se custodiará en el centro correspondiente, enviándose al Servicio de Atención a la Diversidad el archivo informático correspondiente a la base de datos con la información pertinente a tal efecto, de los alumnos con necesidades de compensación educativa, actualizada en cada caso, pudiéndose descargar dicho archivo en la dirección: **http://www.educarm.es**.

El alumnado destinatario de medidas de compensación educativa, en Educación Primaria, que no alcance los objetivos previstos para la etapa, no promocionará a la etapa de Educación Secundaria sin agotar la posibilidad de permanencia un año más en la etapa de Educación Primaria.

3.2.1 Alumnado extranjero.

Es una realidad que España ha pasado en las dos últimas décadas de ser un país de emigración a ser un país de inmigración debido al desarrollo económico y social acaecido en nuestro país en este tiempo. Esta inmigración proveniente principalmente de países no comunitarios, aunque siendo escasa con relación a los países de nuestro entorno. Murcia, debido a su importante sector agroalimentario surgido a consecuencia del Trasvase Tajo-Segura ha sido un foco de atracción para estos ciudadanos extranjeros que han encontrado en nuestra Región una oportunidad de trabajo.

Como consecuencia de ello se han asentado de manera estable familias inmigrantes, que han decidido desarrollar su proyecto de vida en nuestra Comunidad Autónoma. Ello ha tenido incidencia en diversos sectores en los que este fenómeno era desconocido y, principalmente en el sector educativo que ha de responder a estas nuevas necesidades demandadas por los nuevos conciudadanos que proceden de universos lingüísticos y culturales diferentes.

En los últimos años, la evolución del alumnado extranjero no universitario en nuestra Región ha aumentado de forma significativa. Hasta el año 2000, el colectivo magrebí ha sido el dominante y el de mayor crecimiento anual en nuestra Región. Sin embargo a partir de ese año se producen

nuevos movimientos de alumnado extranjero, siendo actualmente el crecimiento mayor en la inmigración de países de centro y sur de América, sobre todo el colectivo ecuatoriano. Existe otro colectivo emergente y que aumenta de manera progresiva, países de Europa del Este, puede ser el colectivo más importante en los próximos años.

En lo que respecta a la escolarización del alumnado extranjero por niveles educativos, destaca el importante crecimiento en Educación Infantil, lo que demográficamente representa el paso a la segunda generación de inmigración, frente a la mayoría de países europeos comunitarios que ya tienen consolidada la tercera generación.

Por otra parte, es conveniente señalar el importante crecimiento del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, con las dificultades que conlleva para estos Centros al tener una menor tradición de atención a la diversidad.

Por último, destacar el aumento del número de alumnos extranjeros escolarizados en Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social, que precisamente puede ser un buen recurso para su integración social en España y para su reincorporación laboral en sus países de origen.

3.2.2 Alumnado gitano.

No hay que olvidar a nuestros conciudadanos pertenecientes al pueblo gitano que secularmente se han encontrado en situación de riesgo social y a los que la administración ha de responder mediante políticas que posibiliten su integración sociocultural.

La situación general del grupo gitano es delicada, debido a tener un alto nivel de desorganización social, perder sus bases culturales tradicionales, y la falta de adaptación a las nuevas condiciones de la modernización en las tres últimas décadas.

3.2.3 Alumnado que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización.

Por otro lado existe un colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural. Esta situación dificulta su permanencia en las instituciones escolares y, en algunos casos, desemboca en abandono y fracaso escolar.

3.2.4 Alumnado que por razones de salud necesita atención educativa fuera de las instituciones escolares.

Hay que señalar que entre las actuaciones de compensación educativa se incluyen las de atención del alumnado con hospitalización y convalecencia prolongada, en la medida que estos procesos sitúan a los niños y niñas que padecen enfermedades de larga duración en situación de desventaja respecto a su permanencia y promoción en el sistema educativo, puesto que su escolaridad se ve interrumpida temporal y bruscamente, por lo que pueden acumular retrasos escolares que dificultan su proceso educativo.

3.2.5 Alumnado con desventaja social por residir en entorno rural.

Hay que prestar especial atención a la población del medio rural, cuyas formas de vida, economía, modos de relación, comunicaciones, usos y costumbres son distintos a los propios del medio urbano. Además existen diferencias significativas entre unos entornos rurales y otros. Desde estas consideraciones, es de singular importancia la atención educativa a los niños y niñas que viven en el medio rural y en situaciones de aislamiento y dispersión.

3.3. Actuación en compensación educativa .

En la Región de Murcia, el marco de actuación en materia de compensación educativa y desarrollo intercultural se encuentra establecido desde *el Plan Regional de Solidaridad en Educación en la Región de Murcia.*

Existe un principio básico que debe informar cualquier actuación en el campo de la compensación de desigualdades educativas: y es el de que, junto al arbitraje de medidas pedagógicas de apoyo, se ha de articular todo un plan global de reflotamiento de la zona detectada como susceptible de actuación preferente. La escuela debe jugar un especial papel promoviendo una acción interinstitucional.

Desde mi punto de vista, **tres ideas son básicas** para entender el concepto de Compensación Educativa:

- En primer lugar, el **contenido claramente preventivo** de la acción educativa compensadora, orientada a igualar y equilibrar niveles en aquellos sujetos que se hallan en condiciones desiguales de afrontar los estudios. (Consejo de Europa).

- **La opción educativa hacia las clases sociales marginadas**, marginación que tiene una clara manifestación en el ámbito educativo.
- El objetivo implícito a todo programa compensatorio, es decir, el **aumento del rendimiento académico destinado a la nivelación de los índices de éxito escolar**, como consecuencia de procedencia social o ubicación geográfica familiar.

No debemos olvidar que *el objetivo último de la compensación de desigualdades debe ser la de conseguir, a medio o corto plazo, corregir las deficiencias y dotar al propio sistema de mecanismos de compensación educativa*

La existencia de grupos de alumnos en el sistema educativo con factores que dificultan la existencia de una perfecta igualdad, hace que nos encontremos con alumnos en situación de desventaja, no tanto por una deficiencia física o psíquica de carácter personal, como de lo que podríamos denominar una "deficiencia social", es decir, pertenecer a grupos sociales deprivados socio-económicamente, a minorías étnicas y culturales con dificultades de integración o habitar en zonas aisladas o de difícil comunicación.

La Educación desempeña, un decisivo papel para el desarrollo de las sociedades democráticas en su búsqueda de superiores niveles de justicia. Existen sin embargo, sutiles y complejos procesos de discriminación educativa que representan un serio obstáculo en el principio de igualdad de oportunidades y, para superarlos, no parece ser suficiente eliminar los impedimentos existentes para que algunos grupos sociales asistan a la escuela, sino que exigen también emprender acciones "compensadoras" de los problemas que la desigualdad social impone. En este sentido, el proyecto de compensación educativa constituye la respuesta - es decir, la acción compensadora - que un centro elabora para atender, cuando las circunstancias lo requieran, las necesidades educativas de la comunidad en la que está inserto.

El análisis de los resultados obtenidos en los primeros programas de educación compensatoria permite extraer importantes conclusiones en las que coinciden la mayoría de los trabajos realizados a partir de los años ochenta:

- Para ser eficaz la Compensación Educativa ha de permitir **incidir sobre las principales condiciones que originan las diferencias cuyos efectos pretenden modificar**. Los

programas actuales no se preocupan sólo por el cambio de conducta del niño en desventaja, sino que pretenden intervenir simultáneamente en varios niveles.

- Uno de los principales errores de los primeros programas parece ser el haber descuidado la importancia que la educación familiar ejerce en la adaptación del niño al sistema escolar. Los primeros agentes de intervención, y especialmente durante los primeros años de vida, son los padres. Es necesario, por tanto, **favorecer que éstos establezcan una interacción adecuada** con el niño.
- El simple aumento del tiempo de permanencia en la escuela no basta para compensar las dificultades que la desventaja social supone. Es **indispensable modificar la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar** adaptándolo a los alumnos a los que se dirige.
- Es más probable que conduzcan a resultados positivos los **programas cuidadosamente planificados y aplicados, basados en un detenido análisis de la desventaja**, que los programas elaborados intuitívamente e inconscientemente aplicados.

La **actuación** en Compensación Educativa se articula, para su desarrollo, en siete grandes ámbitos de actuación (*Ver unidad 5 de estos materiales*) referidos a:

- **Escolarización.**

Facilitar la escolarización del alumnado inmigrante con dificultades de integración social, en los mismos términos que el alumnado murciano, desarrollando acciones orientadas a garantizar dicha escolarización.

- **Desventaja socioeducativa**

Adecuación de la respuesta educativa a este alumnado, mejorando la dotación de recursos personales de apoyo, de equipamiento y materiales didácticos, en aquellos centros sostenidos con fondos públicos que desarrollan medidas de compensación educativa.

- **Población escolar en el medio rural**

Garantizar la escolarización en las distintas etapas educativas, del alumnado en situación de desventaja como consecuencia de la dispersión geográfica y ubicación en el entorno rural, así como la adecuación al mismo de la respuesta educativa.

- **Desarrollo Intercultural**

Desarrollo de actuaciones que potencien la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia. Impulso de la formación permanente del profesorado para la construcción del proceso intercultural y potenciación del Centro de Animación y Documentación Intercultural (C.A.D.I.)

- **Situaciones de decisión judicial y aulas hospitalarias**

Garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que por decisiones judiciales o razones de enfermedad, procesos prolongados de hospitalización y convalecencia no pueda asistir a centros docentes ordinarios.

- **Actuaciones complementarias**

Mediante el desarrollo de actuaciones complementarias en el ámbito de la compensación educativa externa, en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa y la igualdad de oportunidades en educación de los sectores más desfavorecidos.

- **Acciones interinstitucionales**

Mediante el desarrollo de actuaciones específicas y planes de actuación integral en aquellos centros y/o zonas que se determinen como de acción prioritaria en función de indicadores territoriales, educativos y socioeconómicos, con la participación de las diferentes Administraciones y agentes sociales en su desarrollo.

4. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Dado el carácter acumulativo que la desventaja supone, para llevar a la práctica los principios compensadores es necesario incluir una educación preventiva que trate de reducir la desigualdad lo antes posible, empezando desde la Educación infantil.

Por otra parte, la extensión de la escolarización obligatoria con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos, se convierte en una importante condición de educación compensatoria en función del carácter terminal de la Educación Secundaria. Sin embargo, aunque es

una condición necesaria para conseguir que se lleve a la práctica dicho principio, no es suficiente, puesto que exige un diseño curricular que atienda a las necesidades educativas de todos los alumnos.

"Corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad" (LOE, articulo 26.5).

"En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general" (LOE, articulo 27.1).

La aplicación del principio de igualdad de oportunidades no se logra solamente garantizando la asistencia a la escuela de toda la población en edad de escolaridad obligatoria ni anticipando o ampliando su permanencia en ella, sino que exige además realizar otro tipo de transformaciones cualitativas que permitan eliminar sutiles y complejos procesos de discriminación educativa.

Un análisis minucioso de la desventaja sociocultural y de sus repercusiones en el sistema escolar pone de manifiesto lo incompletos que resultan algunos esfuerzos compensadores, orientados exclusivamente a que sea el niño en desventaja quien se adapte al sistema escolar, sin reconocer la necesidad de transformar al propio sistema.

4.1 Informe pedagógico de adopción de medidas de compensación educativa.

La inclusión de un alumno en una modalidad o grupo de apoyo de compensación educativa se realizará mediante el informe correspondiente y estará sujeta a revisión continua a lo largo de toda la etapa y, en cualquier caso, deberá revisarse al comienzo de cada curso escolar. El informe para el alumnado de Compensación Educativa incluirá:

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN
2. NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA
3. HISTORIAL ESCOLAR
4. DATOS PARA LA TOMA DE DECISIONES
   - *Nivel de competencia curricular*

- *Estilo de aprendizaje. Motivación e Intereses*
- *Adaptación e Interacción Social en el centro.*

5. CONTEXTO FAMILIAR
   - *Estructura familiar*
   - *Otros datos relevantes*
6. ADAPTACIONES CURRICULARES
7. MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA
   - *Modalidad propuesta: Interna / Externa*
   - *Justificación*

4.2 Recursos.

El centro debe contar con los recursos necesarios para poder ofrecer una enseñanza de calidad. Para abordar este déficit lingüístico y educativo señalado, y para poder generar estos apoyos y grupos de refuerzo que permitan adecuar respuestas educativas eficaces para esta diversidad cultural y a su vez que no vaya en detrimento de la atención educativa del resto del alumnado hay que dotar del profesorado necesario.

Inicialmente hay que optimizar los recursos del centro, implicando a todos y rentabilizando sus potencialidades. Después pasaremos a ver los recursos extraordinarios que se precisan, teniendo bien planificadas las actuaciones podremos argumentar la propuesta en cuanto a sus contenidos y horario.

Se ha realizado un gran esfuerzo en los últimos años en lo que respecta a profesorado de educación compensatoria. El profesorado de educación compensatoria, destinado en los centros de educación infantil, primaria y secundaria, presta funciones de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades de compensación educativa, además del profesorado de cupo ordinario de los centros correspondientes. Cabe destacar asimismo, la incorporación de Profesorado Técnico de Servicio a la Comunidad, en los centros de educación Secundaria.

La escolarización de alumnado extranjero genera muchas necesidades no directamente educativas, se hace necesario otros perfiles profesionales en los centros. Los profesores técnicos de servicio a la comunidad, adscritos a los Departamentos de Orientación, desempeñan una gran labor como mediadores culturales, plan de acogida, programas de absentismo, gestión de becas y ayudas, programas de salud, higiene, alimentación, habilidades sociales y culturales, etc. También hay que contar con la figura del educador para ayudar a desarrollar algunos de estos programas, dinamizar actividades o campañas que favorezcan la convivencia intercultural.

Este profesorado, que no es de la plantilla orgánica de los centros, es seleccionado, mediante una **provisión extraordinaria** en comisión de servicios, de modo voluntario y en función a su experiencia y formación. Esto supone un auténtico marchamo de calidad que dinamizará y estimulará al centro, ya que añade el valor de su "actitud" que es fundamental, y se convierte en el coordinador y dinamizador de la comunidad educativa en este campo.

Para la acogida de nuevo alumnado que va llegando, acompañamiento e información familiar, mediación cultural, traducción, gestión de documentación, mantenimiento de lengua y cultura de origen, campañas de sensibilización e interculturalidad, etc., hacen un magnífico papel las asociaciones y Organizaciones No Gubernamentales. Mediante los acuerdos, convenios o normativas que las regulan y planifican. (Convocatoria específica de subvenciones)

Es conveniente que el centro cuente con recursos didácticos específicos para el profesorado y se forme en su utilización. En el mercado hay muchos materiales sobre la enseñanza del español (orientaciones para la escolarización, enseñanza del español. Este apoyo documental y didáctico se hace desde los Centros de Profesores y Recursos, Equipos de Orientación, y servicios especializados como el C.A.D.I.

También es necesario que el centro cuente con recursos económicos adicionales ya que hay que comprar material específico, preparar materiales para la enseñanza del español, hacer actividades de sensibilización o educación intercultural, etc. Al llegar a lo largo de todo el curso los alumnos no pueden acceder, en muchos casos a las becas de libros, por lo que es conveniente que se vayan dotando a los centros de una biblioteca escolar de libros de texto para su préstamo.

4.3 Formación del Profesorado

Puesto que en su vida profesional todo el profesorado tendrá que encontrarse con alumnado extranjero que le planteará las necesidades vistas a lo largo del tema, sería conveniente que en su formación inicial o en los cursos de acceso a la función docente todos tuvieran una sólida formación en atención a la diversidad y educación intercultural, que les capacitara como docentes para atender adecuadamente a la multiculturalidad en las aulas. Es volver a reforzar la estrategia de que en la situación multilingüe y de pluralidad cultural hacia la que caminan nuestras aulas ***es necesario que todo el profesorado sea en primer lugar profesor de español y después de la materia***

correspondiente, así como de que tengan unos conocimientos generales, al menos, sobre las distintas culturas y su tratamiento.

En la formación permanente también hay que hacer un esfuerzo para actualizar en la pedagogía intercultural al profesorado en activo actualmente. El profesorado de educación infantil y primaria tiene ya una gran participación en este tipo de contenidos, sin embargo el profesorado de educación secundaria participa más en la formación científica de su materia y tiende a relegar a un segundo plano la formación en didáctica y pedagogía. Puede motivar la formación en interculturalidad partiendo de los contenidos de su departamento didáctico (enseñanza del español a través de las ciencias, elementos culturales árabes en la literatura española...).

En este sentido, en nuestra Región, se promueven estas líneas formativas:

- La formación específica para el profesorado que vienen desarrollando medidas de compensación educativa, a través de un seminario regional de formación, obligatorio para el profesorado en comisión de servicios, con la participación de los equipos directivos correspondientes.
- Plan de formación en compensación educativa dirigido al profesorado en general.
- Plan de formación telemática y facilitación de recursos a través de los portales: http//:www.intercultur@-net, sobre interculturalidad, http//:www.fortele.net, formación en didáctica y metodología del español como L2. y http//:www.dromesqere.net, sobre cultura gitana.
- El desarrollo de proyectos de innovación e investigación.

4.4 Servicios de Apoyo.

a) C.A.D.I. (Centro de Animación y Documentación Intercultural).

La Consejería de Educación y Cultura, sensibilizada por responder ante las demandas del profesorado, alumnado, padres y sociedad en general que compensen las desigualdades sociales y fomenten la igualdad real de oportunidades, crea el C.A.D.I. para apoyar, a través de un plan de intervención, la materialización de las políticas educativas compensadoras.

El Centro de Animación y Documentación Intercultural, es un equipo educativo específico, adscrito a la Asesoría de Compensación Educativa e Interculturalidad en Primaria, del Servicio de Atención a la Diversidad.

Entre las funciones de este servicio, destacan la de informar y asesorar al profesorado en materia de atención a la diversidad cultural y lingüística; la de constituir un fondo documental, bibliográfico y audiovisual para posibilitar el estudio, reflexión y utilización del mismo por parte de la comunidad educativa, instituciones y particulares; la de establecer relaciones con Instituciones como Universidad, Organismos Oficiales, y otras Asociaciones con la finalidad de colaborar en temas de Interculturalidad; y la de impulsar el desarrollo de iniciativas de intercambio y encuentros entre el profesorado, alumnado y padres de las distintas culturas.

b) C.A.D.E.R. (Centros de Animación y Documentación para la Escuela Rural).

En el ámbito rural se ha venido produciendo un empobrecimiento de los pequeños núcleos de población, la cual no sólo se ha visto inmersa en un proceso de disminución progresiva sino que ha producido un fenómeno de envejecimiento de la misma.

Todas estas características han repercutido directamente en la escuela de estos pueblos, causando la desaparición de muchas de ellas, y ocasionando que la escuela rural se encuentre en una clara situación de desventaja, siendo necesario prestar mayor atención a la misma, ya que tras su aparente simplicidad, se esconde una forma de hacer y de actuar con una idiosincrasia propia, que es el resultado de la continua adaptación a las circunstancias del propio entorno.

Conscientes de todas estas dificultades y carencias, se ha puesto en marcha los C.A.D.E.R. (Centros de Animación y Documentación para la Escuela Rural) un proyecto que contempla, no sólo la ayuda al profesorado sino también el desarrollo de tareas que faciliten la socialización del alumno y la animación sociocultural de los lugares en que están enclavadas estas escuelas, junto con la potenciación de un centro documental que permita a los docentes la utilización de materiales que difícilmente pueden ser adquiridos por cada una de las escuelas.

c) S.A.E.D (Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario

Con el objeto de poder prestar la correcta atención educativa de apoyo domiciliario al alumnado con convalecencia prolongada en el hogar, en el ámbito de la Región de Murcia, se realizará conforme a lo previsto en el ANEXO II de estas instrucciones.

Para la atención de este alumnado, el profesorado, de forma voluntaria, podrá adecuar su horario, para que dentro del cómputo de su horario lectivo pueda atender al alumno en su domicilio. En aquellos casos que no exista disponibilidad horario que así lo posibilite, podrá ser realizado el apoyo fuera del horario lectivo, con el correspondiente reconocimiento económico. El apoyo educativo domiciliario tendrá una dedicación horaria no superior a 4 horas semanales.

Podrá acceder a este servicio el alumnado escolarizado en Educación Infantíl, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que, por prescripción facultativa, no pueda asistir a su centro, siempre que el periodo de convalecencia sea superior a 30 días, y exista disponibilidad de profesorado en el centro en el que se encuentra matriculado, u en otro centro de la misma localidad.

4.5 Publicación de material específico.

Desde la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se vienen publicando materiales específicos sobre aspectos necesarios para la atención educativa a este alumnado:

- Materiales para el desarrollo de medidas de compensación educativa e Intercutluralidad. Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia. 2003
- Recursos Interculturales de la Región de Murcia. LIBRO CADI. Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia. 2003
- Khetane “Mas juntos”. Material Interactivo para el desarrollo de la cultura gitana. Publicación conjunta con diversas comunidades autónomas.
- Programa de desarrollo de conductas de cooperación en el alumnado.
- Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES. Curso 2003/2004.
- Seminario de Compensación educativa. Educación Primaria y Educación Secundaria. Curso 2003/2004
- Guía para la autoevaluación de contextos interculturales en los centros educativos.
- Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje del español para extranjeros.
- Guía de información educativa multilingüe de la Región de Murcia.
- Taller de cuentos multimedia: “El laberinto de Al_zaqqaq”.

- Materiales para la educación intercultural: intercultur@-net
- Materiales para la enseñanza del E/L2: fortele
- Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia.
- Infopitágoras
- Diccionario básico multilingüe (GLOBAL)
- Pruebas de evaluación de EL2.
- Dotación de equipamiento informático, audiovisual y software específico para la enseñanza del español.

5.6 Otros recursos.

- Aula Virtual de Español para extranjeros (AVE). Convenio de colaboración con la Universidad de Murcia y el Instituto Cervantes.
- Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (L.A.C.M.). Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Reino de Marruecos.
- Convocatorias:
    - Convocatoria de Subvenciones a Ayuntamientos para acciones complementarias de Compensación Educativa.
    - Convocatoria de subvenciones a ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro, para: el desarrollo de programas de atención al alumnado extranjero, interculturalidad, compensación educativa, mantenimiento de la lengua y culturas de origen...
    - Convocatoria de Proyectos para el desarrollo intercultural, la compensación educativa y la atención al alumnado extranjero.
    - Convocatoria de premios a la elaboración de materiales para la educación intercultural y/o la enseñanza del español para extranjeros.

CONCLUSIONES:

El contenido de este documento es fruto de la práctica y la reflexión a lo largo de la tarea docente en el desarrollo de medidas de compensación educativa y en el convencimiento del gran potencial de compensación que supone la educación

Partamos de la concepción de escuela como un espacio rico en estímulos, que interpele al niño en la raíz de su intereses y que le permite operar sobre el medio humano y material. En ella, al construir y experimentar, el niño se forma a si mismo y se vivencia como un ser importante.

La escuela es así un espacio y un tiempo donde el encuentro en la acción hace posible la comunicación y donde la diferencia de cada niño se respeta como momento de un ser en crecimiento y como máxima expresión de su individualidad.

El conocimiento es una construcción, Una construcción de esquemas de acción que permiten operar con la realidad desde lo concreto a lo más formal, según la corriente Piagetiana, Y es también una reconstrucción cuando debe aplicar lo aprendido a una nueva situación, posibilitando la transferencia del conocimiento y consolidándolo al mismo tiempo. Y el protagonista de todo este proceso es el niño.

De todo el análisis anterior se desprende la necesidad de actuar con urgencia en los sectores marginados de nuestra sociedad.

La presencia de nuevos colectivos de alumnos procedentes de otras culturas, en muchos casos con necesidades de compensación educativa derivadas de la situación social y cultural desfavorable, unidas a las ya existentes, hace necesario el abordar una reformulación del Proyecto Educativo que dé respuesta desde la institución educativa, a la comunidad que atiende y por tanto que tenga un carácter compensador.

Todo esto con la intencionalidad de que el centro educativo se tenga cada vez mas conciencia de que la respuesta educativa debe ser global, desde la normalización, es decir, desde una escuela inclusiva de todos y para todos, donde la respuesta se articula desde los recursos disponibles en el centro y teniendo en cuenta todos los recursos existentes en el entorno (otras instituciones, Asociaciones, ONGs....)

Entre otras, un proyecto de compensación educativa es un planteamiento institucional del centro que debe dar respuesta a la realidad de marginación social, cultural, económica o étnica de su población escolar, desde el respeto a la diversidad de sus culturas, de sus intereses y de sus capacidades, promoviendo la construcción de contexto Intercultural. En el que la diversidad cultural es vista como elemento de enriquecimiento mutuo y los procesos de enseñanza del español como L2, son una estrategia más para dar respuesta a la diversidad.

Después de todo lo expuesto, valorando positivamente las actuaciones que se vienen realizando, a modo de conclusión cabría puntualizar:

- Que habrá que continuar en la línea actual de introducir actuaciones compensadoras en el Sistema ordinario, con la elaboración de Proyectos Educativos de carácter compensador, hasta conseguir que no se justifique la existencia de la necesidad de la Compensación Educativa.
- Que las intervenciones contempladas únicamente desde el campo educativo serán insuficientes mientras no se diseñen y se lleven a cabo eficazmente planes de actuación conjunta con otras instituciones.
- Que los planteamientos deben ser realistas y no olvidar que la progresión en esa incorporación de actuaciones y hábitos compensadores es lenta.
- Que debemos permanecer vigilantes. La cultura dominante hace difícil intervenir de manera que esas intervenciones, por si mismas, no constituyan una vía paralela de marginación.
- Que es necesario y conveniente contribuir a la construcción de contextos interculturales de enriquecimiento mutuo entre todas las culturas que comparten el “espacio geográfico”.

Es un camino que hay que andar cada día y sabemos que estamos en el inicio, que quedan muchas cosas por hacer, pero que expongo para que pueda ser confrontado con otras experiencias de las que mutuamente podamos enriquecernos.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. 1990. *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB*. MEC. Madrid.

AA.VV. (1991): *Minorías étnicas ¿integración o marginación?* Cuadernos de Pedagogía, 196.

AA.VV. (1992): *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: Investigación-acción y coordinación.* Madrid: Edt. Presencia Gitana.

AA.VV. (1993) *Por una Educación Intercultural*, MEC. Madrid.

AA.VV. (1993): *Interculturalismo: sociedad y educación Revista de Educación.* Número 302 Septiembre-Diciembre del 93. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA.VV. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios.* Ed.Narcea. Madrid.

AA.VV. (1995): *Educación Intercultural Revista de Educación*. Número 307 Mayo-Agosto del 95 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA.VV. (1997) *Hacia una Educación Intercultural.* Cuadernos de Pedagogía. Monográfico del mes de diciembre.

AA.VV. (1998) *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante*. CADI. Documentos CPRs Torre Pacheco

AA.VV. (1999), *La inmigración extranjera en España*. Los retos educativos. Fundación "La Caixa"

AA.VV. (2002), *Anales de historia contemporánea*, nº 18. Monográfico sobre inmigración actual en España y ley de extranjería. Universidad de Murcia.

ARNAIZ SÁNCHEZ P. La *integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural*

BESALÚ, XAVIER Y OTROS. (1998), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular.* Ediciones Pomares – Corredor. Barcelona.

CARBONELL I PARIS, FRANCES. (1995), *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Documentos. Centro de Desarrollo Curricular. MEC.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y YORK, R. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.

CONNELL, R. (1994). *Poverty and education.* Harvard Educational Review

DE MIGUEL DÍAZ, M (1984) *Investigaciones en torno a Educación Compensatoria*, Revista de Investigación Educativa, Vol. 2, nº 3.

DE MIGUEL DÍAZ,M. (1086). *Orientación Educativa y Estrategias Compensatorias*, Aula Abierta, nº 45.

DESCHENS, S., CUBAN, L Y TYACK, D (2001) *Mismatch: Historical Perspectives onSchools and Students Who Don´t Fit Them,* Teacher College Record,vol.103, 525-547

DÍAZ AGUADO, M. J. (1996), *Escuela y Tolerancia*. Ediciones Pirámide. Madrid.

DÍAZ AGUADO, M. J. (2002), *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Ediciones Pirámide. Madrid

ESCUDERO MUÑOZ, J.M (1999) *El desarrollo del currículo por los centros*, en Escudero, J.M (coord.) Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriclum, Madrid:Síntesis

ESCUDERO, J.M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?,* Barcelona:Ariel

GIMENO, J (2001*) Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata

GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.;VÁZQUEZ, E.; GORDO, J.L. Y MOLINUEVO, L. -CIDE- : *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España.* MADRID. 1998.

JORDAN, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Ed. Paidós. "Papeles de Pedagogia". Barcelona

LINARES GARRIGA, J.E (2002). "El proyecto educativo de carácter compensador: Reflexiones para su adecuación". Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

MARTÍNEZ, B (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI,en Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida.* Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

PARSONS, T. (1966), *Estructura y proceso en las sociedades modernas*. Instituto de Estudios Políticos.Madrid.

SANTOS REGO, M.A. (1994), *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Universidad de Santiago de Compostela.. PPU. Barcelona.

TEZANOS, J.F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas.* Biblioteca Nueva. Madrid.

TEXTOS LEGALES

PLAN REGIONAL DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 2001 – 2002

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE 12 de marzo)

RESOLUCIÓN de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia.

RESOLUCIÓN de 1 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares por la que se dictan Instrucciones sobre compensación educativa dirigida a los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2003/2004.

PACTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA, Junio 2005.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

VVAA.: "MINORÍAS ÉTNICAS, ¿lNTEGRACIÓN O MARGINACIÓN? Cuadernos de Pedagogía n° 196, 1991.

Monográfico de Cuadernos de Pedagogía dedicado a la interculturalidad, desde distintos puntos de vista.

VV.AA.: "HACIA UNA EDUCACIÓN MULTICULTURAL". Cuadernos de Pedagogía nº 264, 1997.

Este monográfico de Cuadernos de Pedagogía está dedicado a la interculturalidad y a la multiculturalidad. Se trata el tema desde distintas perspectivas. Algunas propuestas didácticas.

AA.VV. (1998) Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante. CADI. Documentos CPRs Torre Pacheco

En la escuela encontramos manifestaciones más o menos claras de las nuevas culturas que conviven en el centro, sobre todo los aspectos culturales y sociales (situación de la mujer/niña, relación padres/hijos, arte, música, historia, lengua, religión...).

Hoy la escuela se enfrenta al reto de educar para el pluralismo. Para ello habrá de responder a las necesidades de personas de otras culturas, de otras etnias, de otros lugares, etc.

El reto en cuestión es la propia interculturalidad, es decir, el enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la misma.

Linares Garriga, J.E (2002). “El proyecto educativo de carácter compensador: Reflexiones para su adecuación”. Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

Este libro trata de establecer los aspectos básicos sobre el proyecto educativo de un centro en los que hay que hacer una reflexión, y en consecuencia determinaciones para dotarle de un carácter compensador que sea la base de actuación educativa de un centro en la respuesta a las necesidades del alumnado con necesidades de compensación educativa y le dote de unos principios que contribuyan al desarrollo intercultural.

ENLACES WEB COMENTADOS

http://www.apliweb.mec.es/creade/index.do

El CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) es un proyecto del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y, por tanto, del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional.

Pretende ser un lugar de diálogo y de reflexión en el que quienes se dedican a la educación en su más amplio concepto encuentren referencias, material didáctico, herramientas TIC, bibliografía, experiencias, investigaciones y, en general, recursos para la actuación pedagógica o la intervención social desde un enfoque intercultural.

Es un centro especializado que ofrece todo tipo de documentación y recursos relacionados con la interculturalidad y la educación, entendida ésta como proceso que acompaña de forma permanente a la experiencia humana.

Es también un centro de recursos virtual, que ofrece a través de su portal web diversas bases de datos sistematizadas y especializadas en diferentes tipos de recursos: bibliográficos y documentales, nuevas tecnologías, directorios, etc.

http://www.aulaintercultural.org

Qué es

Iniciativa sostenida por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, FETE-UGT, con el apoyo de la Dirección General de Integración de los Inmigrantes y del Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE. Su objetivo es proporcionar información y facilitar canales de comunicación e intercambio entre educadores con el fin de avanzar en una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas.

Qué contiene

El portal ofrece una cantidad ingente de información y recursos, reseñados y analizados, organizados en torno a diversos núcleos temáticos: comunicación, cooperación, culturas, enseñanza de segundas lenguas, género, globalización, poblaciones indígenas, racismo y xenofobia, etc.

Mantiene además una completa agenda de actividades y convocatorias, así como un espacio para noticias actualizado diariamente. Destacamos las secciones siguientes:

- Herramientas Didácticas
- Biblioteca
- Aprendemos con..., en la que podemos encontrar entrevistas con...

La web facilita la posibilidad de enviar comentarios e intercambiar opiniones sobre sus contenidos desde todas las secciones.

http://www.comunidadesdeaprendizaje.net

Qué es

Proyecto impulsado por el CREA (Centro Especial De Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona. Pretende transformar los centros escolares para favorecer la igualdad educativa y social mediante la implicación y la participación de todos los agentes educativos: familias, alumnado, profesorado, barrio y el conjunto de la sociedad.

Qué contiene

Ofrece información sobre el proyecto, incluyendo:

- Antecedentes: enlaces con las páginas de proyectos previos, tanto en España (Escuela de personas adultas de La Verneda) como en EEUU (Accelerated schools, Success for all, School development programme).
- Información sobre el proyecto: fundamentos, principios pedagógicos, desarrollo y fases del proceso.
- Datos acerca de los centros implicados.
- Bibliografía.

http://www.rayuela.org

Qué es

Portal creado por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, ONG plural, aconfesional e independiente que pretende llevar los beneficios de la Educación y la Cultura a los sectores de población más vulnerables, principalmente la juventud y los niños. Rayuela es una web destinada a los derechos de los niños.

Qué contiene

Incluye varios apartados que contienen información sobre derechos de la infancia: derecho a la educación, igualdad, nacionalidad, salud, familia, participación, desarrollo de capacidades, juego, etc. Cada derecho se expone mediante una descripción, un cuento, un juego, una manualidad , una receta y una película.

También contiene un espacio llamado “molamazo” destinado al aprendizaje de derechos a través de distintos medios: animación a la lectura, películas, juegos, música, etc., y un ciberperiódico infantil con noticias y eventos destinados a la concienciación social sobre los derechos de la infancia.

http://wwwn.mec.es/educa/intercultural/index.html

Qué es

Portal virtual del Ministerio de Educación y Ciencia sobre el ámbito de educación intercultural.

Qué contiene

Marco legislativo, información general, programas, acciones en Ceuta y Melilla, subvenciones, webs temáticas, situación actual, planes nacionales, premios y recursos.

http://www.educarm.es/

Portal educativo de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En esta sección podéis encontrar los responsables de cada uno de los diferentes apartados que conforman este portal educativo. Junto a cada persona puedes encontrar su correo electrónico por si deseáis enviar sugerencias, materiales, información, peticiones, etc.
Destacamos la sección dedicada en exclusiva a la Atención a la Diversidad. Aquí se muestra el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, con el fin de garantizar una enseñanza de calidad para todos, y para ello nos ofrece mecanismos y actuaciones destinadas a fomentar el respeto a las diferencias, la tolerancia, la igualdad, etc.
Se ofrece un enlace específico para la **compensación educativa**. Desde este enlace se informa sobre las diferentes medidas que se llevan a cabo en la Región en este sentido así como la relación de centros que disponen de recursos y servicios destinados a este ámbito: el CADI y el CADER. Finalmente ofrece información sobre las actividades formativas que se llevan a cabo sobre compensación educativa.
http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/diversidad/6/secciones/45/contenidos/300/inscompen03.pdf
Instrucciones del programa de Compensación Educativa en la Región de Murcia

http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/ayudas/programa_mediadores.pdf
Aquí tenemos un programa de intervención con alumnos gitanos:
Programa de intervención escolar con menores gitanos.
La Consejería de Educación, Cultura y Deporte y la Asociación de Promoción Gitana de La Rioja han decidido poner en marcha un programa de intervención escolar con menores gitanos en los centros educativos de La Rioja. Se trata de proporcionar una atención integral a los menores teniendo en cuenta sus circunstancias contándose tanto con mediadores sociales gitanos como con otros profesionales, como trabajadora social y educadora social

http://www.madrid.org/promocion/diver/apoyoscompensatoria.htm
En esta página la Comunidad de Madrid establece los principios básicos y las principales líneas de actuación:
La Comunidad de Madrid, consciente del carácter plural de sus ciudadanos y de los retos que plantea la implantación del Sistema Educativo, firmó el 19 de enero de 1999 un Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo con las organizaciones sociales representativas del sector, en el que se recoge el compromiso de elaborar un **Plan Regional de Compensación Educativa** que afecte a los centros sostenidos con fondos públicos y que elevará, para su aprobación, a la Asamblea de la Comunidad de Madrid. En este Plan se concretan actuaciones integrales y conjuntas de todas las administraciones e instituciones afectadas con objeto de asegurar la eficacia de las acciones que desarrollen.

http://www.educa.aragob.es/cprcalat/COMPENSA.htm
En Aragón dan pautas para elaborar un Plan en cualquier centro educativo y luego las directrices:
Este Plan, elaborado por el profesorado de apoyo del Programa de Educación Compensatoria y por el equipo docente, contando con la colaboración del EOEP incluirá los siguientes puntos:
_ Objetivos,
_ Actividades que se desarrollarán en los ámbitos interno y/o externo,
_ Criterios para la selección del alumnado destinatario, así como,
_ Criterios y procedimientos para su seguimiento y evaluación.

http://www.educa.jccm.es
Portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha. Recursos ofrecidos por la Consejería de Educación y Ciencia. Profesorado, alumnado y familia, ciencia y universidades, deportes y red de centros.

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/index_cast.htm
Esta página de la Comunidad Valenciana es una de las más completas y recoge un Plan de Acogida elaborado por un CP de la zona de Alicante.
Las políticas educativas del siglo XXI han de ser necesariamente *interculturales*. Nuestra escuela, acoja o no a alumnado extranjero inmigrante, ha de promover una educación intercultural desde un planteamiento global del centro docente. Esta educación intercultural ha de ser asumida por la comunidad educativa y dirigida a todo el alumnado.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion
En esta web de la Junta de Andalucía, sección alumnos, educación compensatoria, se dice literalmente como presentación: "Uno de los rasgos más relevantes que caracterizan en la actualidad al sistema educativo es la constatación de la diversidad (...) El compromiso del Sistema Educativo es garantizar que esa diversidad (*como factor enriquecedor*) no se convierta en un elemento más de la desigualdad que padecen aquellos colectivos y grupos desfavorecidos y con menores posibilidades de desarrollo personal y de inserción social y laboral. (...) y apuesta decidida por un sistema Educativo que sea en sí mismo un poderoso instrumento al servicio de una sociedad cada vez más justa y solidaria.
Dentro del apartado alumnos y programa de educación compensatoria, se puede ver tanto la normativa vigente sobre educación compensatoria en esta comunidad como diferentes recursos y programas con acciones encaminados a la compensación de desigualdades. Entre otros, destacar:
a) PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL MEDIO RURAL. Es una actuación de compensación educativa con los niños y niñas menores de seis años que habitan en aldeas y cortijos muy diseminados y con imposibilidad material de acudir a algún centro escolar de su entorno.
b) PROGRAMA MUS-E: "LAS ARTES COMO MEDIO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y PREVENIR LA VIOLENCIA Y EL RACISMO". La finalidad del Programa MUS-E es el fomento de las Artes, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas, previene la violencia, el racismo y fomenta la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas, desde el respeto a la diversidad.

ACTIVIDADES

Actividad de reflexión:

Haz una reflexión de unas 200 palabras en la que opines sobre lo expuesto en este documento, referente a los principios de actuación o bases para el desarrollo de medidas de compensación educativa eficaces.

Actividad de comprobación:

De las actuaciones que se proponen por parte de la Consejería de Educación y Cultura para la adecuación de la respuesta educativa, cuales se están desarrollando en tu centro y cómo.

Actividad de análisis:

Elije una de las medidas que se adoptan en la Región de Murcia dentro de los programas de Compensación Educativa y que se desarrollan en las instrucciones de 1 de septiembre de 2003, en vigencia.

Desarrolla un breve comentario sobre la misma, analizando ventajas e inconvenientes, así como la aportación de alternativas al mismo, si procede.

Actividad de creación:

Ante la incorporación de un alumnado con necesidades de compensación educativa a tu aula, ¿Cuáles sería las actuaciones principales que se deberían realizar? Con respecto a la familia, con respecto a los compañeros, con respecto al propio alumno.

Actividad de ampliación:

Busca en Internet, en las páginas de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas u otras páginas webs relacionadas con esta Unidad. Realiza una breve descripción de sus contenidos, sus características y sus utilidades para la práctica.

CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN

1. **¿Qué norma establece el ámbito, destinatarios, objetivos, principios, actuación y evaluación del programa de Educación Compensatoria.**
   a) El Real Decreto 1.174/83 de 27 de Abril.
   b) La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990.
   c) El Plan Regional de Solidaridad en la Educación.

d) El Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

2. **¿Qué documento o norma contempla como un Ámbito de actuación respecto a Compensación, Interculturalidad y Convivencia?**

    a) La L.O.E.

    b) El Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia.

    c) El Plan Regional de Solidaridad en la Educación.

    d) El Proyecto Educativo Compensador

3. **Un alumno con necesidades de compensación educativa, es:**

    a) Un alumno con desfase curricular.

    b) Un alumno extranjero sólo con desconocimiento del español

    c) Un alumno con un desfase curricular superior a un ciclo asociado a situaciones de desventaja social.

    d) Ninguna de las anteriores.

4. **De los siguientes objetivos, ¿Cuáles son propios de la compensación educativa?.**

    a) Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños/as y jóvenes, ...

    b) Facilitar la incorporación e integración social de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos y alumnas .....

    c) Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, promoviendo el desarrollo intercultural.

    d) Los tres anteriores son ciertos

5. **El programa de compensación educativa se desarrollará en centros educativos financiados con fondos públicos que escolarizan a niños/as y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos, de minorías étnicas, culturales o ámbito rural que presentan desfase curricular significativo de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, consecuencia de :**

    e) Dificultades por problemas conductuales.

    f) Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.

    g) Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

h) La b) y la c) son correctas.

6. **Hay ciertos rasgos como la apatía, la hiperactividad, insuficiencias cognitivas, verbales, etc., que aparecen en todas las poblaciones infantiles, y en aquellos que proceden de ambientes desfavorecidos se refuerzan por los siguientes factores:**

   a) Físicos o extraescolares: recursos económicos, situación geográfica aislada, entorno, etc.

   b) Familiares: actitudes y expectativas de los padres, desestructuración familiar, marginación,

   c) Pedagógicos: absentismo, desconocimiento de la lengua, déficit académico, etc.

   d) Los tres anteriores son ciertos

7. **Para la inclusión de un alumno en una modalidad o grupo de apoyo de compensación educativa es necesario:**

   a) Un protocolo de actuación como alumno extranjero de nueva incorporación al centro.

   b) El informe psicopedagógico.

   c) Un Informe pedagógico para la adopción de medidas de compensación educativa.

   d) Ninguno de los anteriores.

8. **El centro que desarrolla el Programa de Compensación Educativa, debe contar con los recursos necesarios para poder ofrecer una enseñanza de calidad. Para ello debe:**

   a) Optimizar los recursos del centro, implicando a todos y rentabilizando sus potencialidades.

   b) Demandar a la Administración educativa más recursos humanos.

   c) Dejar en manos de los especialistas en compensación educativa el desarrollo de estas medidas.

   d) Ninguna de las tres es cierta.

9. **En nuestra Región, en materia de atención a la diversidad y educación intercultural, se promueven estas líneas formativas:**

   a) La formación específica para el profesorado que vienen desarrollando medidas de compensación educativa,

   b) Plan de formación en compensación educativa dirigido al profesorado en general

   c) Plan de formación telemática y facilitación de recursos a través de los portales: http//:www.intercultur@-net, http//:www.fortele.net, y http//:www.dromesqere.net,

   d) Las tres anteriores son ciertas.

10. La Consejería de Educación y Cultura pone a disposición de los centros educativos los siguientes Servicios de Apoyo:

a) CPRs. (Centros de Profesores y Recursos

b) C.A.D.I.. (Centro de Animación y Documentación Intercultural)

c) S.A.E.D.. (Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario)

d) La b) y la c) son ciertas

ÁMBITOS DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA

EN LA REGIÓN DE MURCIA.

M. López Oliver[1] *y J.E. Linares Garriga*[2]

RESUMEN

El proceso educativo debe de dar respuesta a las necesidades que todos y cada uno de los alumnos y alumnas de edad escolar obligatoria. Ante esta responsabilidad se articulan diferentes estrategias y actuaciones que la hagan posible..

Si analizamos las causas que originan la necesidad del desarrollo de compensación educativa, nos encontramos todas aquellas que ocasionan la desventaja social, el aislamiento geográfico, que dificultan la relación multicultural, la aceptación de las diferentes realidades étnicas, el desarrollo normalizado de los procesos educativos como consecuencia de las anteriores… Todo ello hace necesario que el sistema educativo articule una serie de actuaciones que organizadas por ámbitos puedan contribuir a la consecución del principio de igualdad de oportunidades .

Esta unidad pretende ser una síntesis de los diferentes ámbitos en los que se concretan las medidas de compensación educativa y más específicamente en la Región de Murcia.

Palabras clave: *Ámbitos de compensación educativa, medidas de compensación educativa, Alumnado en situación de desventaja social, Aulas Hospitalarias, apoyo educativo domiciliario,*

INTRODUCCIÓN.

[1] mariano.lopez5@carm.es

Servicio de Atención a la Diversidad.

Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Región de Murcia.

[2] josee.linares@carm.es

Servicio de Atención a la Diversidad.

Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Región de Murcia.

La Constitución Española atribuye a todos los españoles el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos. Para que este derecho sea realmente efectivo, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar adaptado a las características del alumnado.

En este sentido se han producido cambios educativos en los últimos años, impulsados por la promulgación de diferentes Leyes: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación –LODE- (garantiza el derecho a la educación); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE- (organiza el actual sistema educativo y establece el principio de atención a la diversidad); Ley Orgánica 9/1995, de 10 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes -LOPEG- (impulsa la autonomía de centros educativos), Ley Orgánica de la Calidad en la Educación 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 21.12.02) y la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Uno de los aspectos básicos y fundamentales que se plantean en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), es la necesidad de fomentar en los centros y en relación a los alumnos y alumnas escolarizados en los mismos, una atención personalizada cuya finalidad sea la de propiciar una educación integral en conocimientos, en destrezas y en valores, atendiendo siempre a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

Atender a la diversidad en las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos/as es, en sentido estricto, la manera más adecuada de conseguir una enseñanza de calidad para todos. Atender a la diversidad significa, a su vez, poner en marcha y establecer mecanismos y actuaciones concretas que promocionen en los centros educativos el respeto a las diferencias, la tolerancia, la dignidad de todas las personas y la igualdad de oportunidades.

Al aludir a la diversidad del alumnado y a su atención educativa en función de tal diversidad, se hace referencia a las distintas respuestas que las situaciones especificas demandan, e implica aceptar que todo el alumnado presenta necesidades educativas, y que algunos alumnos y alumnas, además, tienen necesidades educativas especiales y/o necesidades de compensación educativa derivadas de una situación de desventaja social.

En este contexto, la Consejería de Educación y Cultura, con el objetivo y el compromiso de una educación de calidad “para todos”, crea en su estructura orgánica el Servicio de Atención a la Diversidad (Decreto 88/ 2000, de 22 de junio, art. 42), al que le corresponde el ejercicio de las competencias sobre educación especial, educación compensatoria e intercultural, y la coordinación de la actividad orientadora y evaluación psicopedagógica de los alumnos de las enseñanzas no universitarias.

1. LA COMPENSACIÓN DE LA DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN.

La aparición del concepto de Educación Compensatoria, como superación del ineficaz "principio de igualdad de oportunidades", evidencia la necesidad de introducir mecanismos correctores que equilibraran las desigualdades de partida en la educación, compensándolas a través de una discriminación positiva.

La aparición del Real Decreto 1.174/83 de 27 de Abril, marca al nacimiento oficial en España de la Educación Compensatoria, entendiéndola como "la atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece".

Desde entonces se han desarrollado numerosas experiencias cuya característica fundamental ha sido la flexibilidad con la que se han adaptado al medio donde se aplicaban.

Era preciso hacer una escuela más popular, más próxima a todos los ciudadanos. Se empieza por unas aulas ocupacionales, externas a los centros educativos, que hacen una captación del alumnado desescolarizado, pero que por su gran retraso educativo y en muchos casos rechazo escolar no pueden ser escolarizados en centros ordinarios. Así mismo se hace un gran esfuerzo en la educación infantil y en la lucha contra el absentismo. El programa irá evolucionando según las necesidades, las Aulas Ocupacionales se integrarán en los centros educativos transformándose en Aulas Taller, se promueven por acciones positivas y de integración (comedores escolares asistenciales, transporte, ayudas materiales, formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), y recursos humanos y económicos.

Desde entonces se han desarrollado numerosas experiencias cuya característica fundamental ha sido la flexibilidad con la que se han adaptado al medio donde se aplicaban.

El Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado para favorecer la igualdad de oportunidades de la aplicación de las anteriores estrategias compensadoras como:

Se obtienen grandes logros de la aplicación de las anteriores estrategias compensadoras como:

- La escolarización de un alto porcentaje del alumnado gitano.
- El descenso de absentismo escolar.
- La promoción educativa del área rural (Centros Rurales Agrupados: CRAS), etc.
- Implantación de la Educación Infantil y Centros de Recursos.
- La participación de los padres en la escuela.
- La incorporación de programas de salud, consumo, higiene, etc., en la escuela con la colaboración de otras instituciones.
- La aceptación y progresiva adecuación de la escuela para la atención a la diversidad, la formación del profesorado en metodologias lectoescritoras y de mejora cognitiva, etc.
- La concienciación hacia una escuela inclusiva e integradora.

A pesar de ello se incurren en una serie de errores de planteamiento que cuestionan el programa:

- Las estrategias se sitúan, preferentemente en cursos terminales, donde es conocido que sus efectos son nulos. Este hecho induce a pensar que más que una preocupación por el alumnado hay una necesidad por salvar la situación (tener recogidos los niños hasta que acaben su escolaridad, que no aumente el absentismo).

- Confundir el concepto de alumnos con necesidades de compensación educativa con aquellos que tienen retraso académico, distinto ritmo de aprendizaje o problemas de conducta, lo que desvirtúa el programa al no tener un sujeto definido.

- La carencia de estrategias específicas para abordar las necesidades de este alumnado. La escuela ha dado un gran avance cualitativo en la escolarización de alumnado procedente de ambientes socioculturalmente desfavorecidos, pero cualitativamente ha mejorado poco porque no tiene o no sabe utilizar las herramientas para darle respuestas.

- El profesorado que atiende a este alumnado no ha sido preparado y entrenado para ello. En la carrera profesional no hay formación específica, los centros por sus difíciles condiciones tienden a no tener plantillas estables y con menos experiencia.

- Hay una resistencia a aceptar que la atención a la diversidad y dentro de ésta, que la atención a los alumnos con necesidades de compensación es tarea de todos, que tiene que ser asumida por todo el centro y también el resto de las instituciones que tienen responsabilidades; se busca la intervención específica del especialista.

- La implantación de actuaciones se efectúa sin ningún tipo de mecanismos de control objetivo que permita la evaluación de resultados, así como la valoración de su eficacia.

Todas las medidas desarrolladas han sido consecuencia del desarrollo de actuaciones que con el objetivo de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades, y posteriormente evaluadas ha contribuido a que aquellas que han sido consideradas positivas, han derivado en una normativización que implemente y ampare su desarrollo.

En todas las últimas regulaciones legislativas del sistema educativo existe una expresa consideración a la compensación de desigualdades en la educación, como ya hemos recogido en la unidad 4 de estos mismos materiales.

2. LA SITUACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA.

La realidad social y económica de la Región de Murcia ha variado sustancialmente en los últimos años, habiéndose originado una **creciente pluralidad sociocultural** derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestra Región ha pasado a ser receptor de ciudadanos emigrantes.

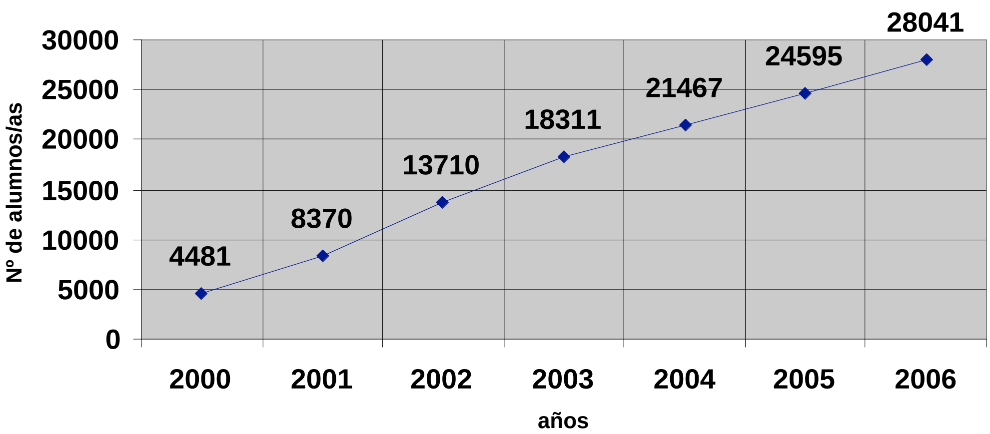
La Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, consciente de esta situación, del carácter plural de sus ciudadanos y de los retos que supone un eficaz desarrollo del Sistema Educativo, puso en marcha el Plan Regional de Solidaridad en la Educación, (2001-2003) con el objeto de garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social y que el factor rural no sea causa de desigualdad en el acceso a la educación; y con la finalidad de articular las respuestas mas eficaces para la atención del alumnado procedente de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural; de arbitrar las medidas necesarias para que las situaciones personales transitorias de salud no generen condiciones

de desigualdad en el disfrute del derecho a la educación; y para educar en los valores de la tolerancia, el respeto, la paz, la libertad y la solidaridad.

Es una realidad que España ha pasado en las dos últimas décadas de ser un país de emigración a ser un país de inmigración debido al desarrollo económico y social acaecido en nuestro país en este tiempo. Esta inmigración proveniente principalmente de países no comunitarios, aunque siendo escasa con relación a los países de nuestro entorno, se ha concentrado en diversas regiones, principalmente en las de Levante. Murcia.

Como consecuencia de ello se han asentado de manera estable familias inmigrantes, que han decidido desarrollar su proyecto de vida en nuestra Comunidad Autónoma. Ello ha tenido incidencia en diversos sectores en los que este fenómeno era desconocido y, principalmente en el sector educativo que ha de responder a estas nuevas necesidades demandadas por los nuevos conciudadanos que proceden de universos lingüísticos y culturales diferentes y que general una mayor **pluralidad cultural**.

En los últimos años, la evolución del alumnado extranjero no universitario en nuestra Región ha aumentado de forma significativa. Si observamos el siguiente gráfico, hemos pasado de 1.180 alumnos en 1997, hasta 28.041 en el año 2006 lo que supone un gran incremento.



Evolución del alumnado extranjero en la Región de Murcia.

Fuente: Consejería de Educación y Cultura.

En lo que respecta a la escolarización del **alumnado extranjero** por niveles educativos, destaca el importante crecimiento en Educación Infantil, lo que demográficamente representa el paso a la segunda generación de inmigración, frente a la mayoría de países europeos comunitarios que ya tienen consolidada la tercera generación.

Por otra parte, es conveniente señalar el importante crecimiento del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, con las dificultades que conlleva para estos Centros al tener una menor tradición de atención a la diversidad.

Por último, destacar aumento del número de alumnos extranjeros escolarizados en Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social, que precisamente puede ser un buen recurso para su integración social en España y para su reincorporación laboral en sus países de origen.

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachi-lleratos	F. Prof.
TODOS LOS CENTROS							
2002-03	13.710	3.094	6.229	44	3.579	333	431
2003-04	18.311	4.130	8.675	57	4.468	429	552
2004-05	21.467	4.681	10.067	69	5.321	547	782
2005-06	**24.595**	**5.451**	**11.741**	**75**	**5.754**	**611**	**963**
CENTROS PÚBLICOS							
2002-03	12.316	2.744	5.648	33	3.166	322	403
2003-04	16.317	3.638	7.766	42	3.961	406	504
2004-05	19.085	4.092	9.071	52	4.701	516	653
2005-06	**21.831**	**4.780**	**10.614**	**57**	**5.010**	**572**	**798**
CENTROS PRIVADOS							
2002-03	1.394	350	581	11	413	11	28
2003-04	1.994	492	909	15	507	23	48
2004-05	2.382	589	996	17	620	31	129
2005-06	**2.764**	**671**	**1127**	**18**	**744**	**39**	**165**

Alumnado extranjero escolarizado en la Región de Murcia por nivel de enseñanza.

Fuente: Consejería de Educación y Cultura.

No hay que olvidar a nuestros conciudadanos pertenecientes al **pueblo gitano** que secularmente se han encontrado en situación de riesgo social y a los que la administración ha de responder mediante políticas que posibiliten su integración sociocultural. El cambio tecnológico acaecido y la relativa modernización del país durante la primera mitad del siglo XX, supuso el declive de las actividades artesanales que habían venido tradicionalmente desarrollando. Con la industrialización operada en España en los años sesenta, el gitano, por las peculiaridades propias de su cultura no se integró en la nueva estructura socio-económica.

La situación general del grupo gitano es dramática, debido a tener un alto nivel de desorganización social, perder sus bases culturales tradicionales, su cultura tradicional y la falta de adaptación a las nuevas condiciones de la modernización en las tres últimas décadas.

Por otro lado existe un colectivo de **niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas**, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural. Esta situación dificulta su permanencia en las instituciones escolares y, en algunos casos, desemboca en abandono y fracaso escolar. Por ello, han de establecerse los mecanismos destinados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Hay que señalar que entre las actuaciones de compensación educativa se incluyen las de atención del **alumnado con hospitalización y convalecencia prolongadas**, en la medida que estos procesos sitúan a los niños y niñas que padecen enfermedades de larga duración en situación de desventaja respecto a su permanencia y promoción en el sistema educativo, puesto que su escolaridad se ve interrumpida temporal y bruscamente, por lo que pueden acumular retrasos escolares que dificultan su proceso educativo.

Hay que prestar especial atención a la población del medio rural, cuyas formas de vida, economía, modos de relación, comunicaciones, usos y costumbres son distintos a los propios del medio urbano. Además existen diferencias significativas entre unos entornos rurales y otros. Desde estas consideraciones, es de singular importancia la atención educativa a los **niños y niñas que viven en el medio rural** y en situaciones de aislamiento y dispersión. Es necesario promover proyectos que presenten experiencias enriquecedoras para el alumnado, en cuanto a conocimientos de otros entornos.

3. MARCO DE ACTUACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA: AMBITOS.

La Ley Orgánica de Educación, en su artículo 80, establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

En este sentido en la Región de Murcia, el marco de actuación en materia de compensación educativa y desarrollo intercultural está orientado a la consecución de los siguientes objetivos:

- Continuar en el desarrollo de medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.

- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado con necesidades de compensación educativa.

- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa, fomentando la participación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y Estamentos Sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales.

- Impulsar la coordinación y colaboración de la iniciativa social con la acción educativa de las distintas Administraciones, Instituciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de las acciones compensadoras previstas en este Plan.

La actuación se vertebra para su desarrollo en siete grandes **ámbitos de actuación**:

3.1 Escolarización.

Con el objetivo de desarrollar acciones orientadas a garantizar la escolarización de los sectores en situación de dificultad de integración social, así como los dispositivos que mejoren la información de las familias en relación con el derecho a la elección de centro y con las posibilidades de acceso a becas y ayudas al estudio. Así como Arbitrar los mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada del alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, para prevenir procesos de dispersión que puedan conducir a la desescolarización de determinados grupos, o los de concentración que puedan conducir a la consideración social de centros de carácter segregado.

Para ello se articulan medias recogidas en la normativa de los procesos de escolarización, que contribuyan a una adecuada escolarización e intervenga sobre los riesgos de guetización que supondría una escolarización masiva en un centro educativo.

3.2 Atención a la población escolar en situación de desventaja socio-educativa.

Para garantizar la escolarización en las distintas etapas educativas, del alumnado en situación de desventaja, así como la adecuación al mismo de la respuesta educativa. Y la

dotación de recursos personales, de apoyo a las necesidades de compensación educativa, que se detecten en centros sostenidos con fondos públicos, así como la mejora de la dotación equipamientos y materiales didácticos en estos centros.

Impulsando la formación permanente del profesorado, la participación en Programas Europeos y en experiencias de innovación educativa, que permita la adecuación de conocimientos y estrategias metodológicas para el mejor desempeño de su labor docente para atención a la desventaja social y a la diversidad cultural, así como la elaboración de materiales curriculares.

Impulsando acciones encaminadas a proporcionar alternativas educativas de inserción sociolaboral y de educación permanente y para la vida, a las personas en situación de desventaja socioeducativa que no hayan superado los objetivos de la educación obligatoria.

3.3. Atención a la población escolar en situación de desventaja en el medio rural.

Con el objetivo de garantizar la escolarización y adecuación de la respuesta educativa del alumnado en situación de desventaja como consecuencia de la dispersión geográfica y ubicación en el entorno rural, así como la adecuación al mismo de la respuesta educativa.

Impulsando la formación permanente del profesorado para adecuar su capacitación a la atención al alumnado del entorno rural escolarizado en los Centros Rurales Agrupados así como la participación en programas europeos y en actividades de innovación.

Mejorar la dotación de equipamientos y materiales didácticos en los Centros Rurales Agrupados.

Análisis del ámbito rural de la Región de Murcia.

La escuela rural en nuestra región presenta las siguientes características:

- Inestabilidad del profesorado en el medio rural por encontrarse en situación de interinidad. Normalmente, estas plazas son ocupadas cada año por un maestro diferente, lo que impide conocer en profundidad e implicarse en los proyectos educativos de los centros.
- El profesorado que llega a una escuela rural unitaria se encuentra con que tiene que realizar las funciones de director, jefe de estudios, secretario, conserje... Todo esto sin que exista una formación previa sobre el "día a día" en el centro y teniendo en cuenta que el colegio rural tiene los mismos problemas organizativos que el centro urbano, aunque los recursos no sean los mismos.

- La mayoría de las escuelas rurales plantean problemas como la dispersión, la antigüedad de los equipamientos, la falta de dotación docente (profesorado de apoyo, determinadas especialidades...)
- De forma generalizada, las ofertas de tipo cultural, deportivo, de ocio y tiempo libre... son muy limitadas en las zonas rurales.
- La organización del alumnado suele ser flexible. En numerosos casos, aparecen niveles agrupados en una misma aula, incluso se agrupan varias etapas (Educación Infantil con los primeros ciclos de primaria, últimos ciclos de Primaria con E.S.O....) Este hecho confiere un matiz especial al trabajo del maestro en su clase, teniendo que articular formulas creativas para conllevar esta situación.
- En lo referente a la atención a la diversidad, nos encontramos que en determinadas zonas del mundo rural de nuestra región, existe actualmente una tendencia a incrementar el número de alumnado inmigrante, con la problemática del desconocimiento del idioma, que requieren una actuación sistemática para garantizar su integración en el medio escolar. Igualmente ocurre con el alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales o trastornos del lenguaje.
- El contacto con el medio natural y laboral es mucho mayor en el mundo rural. Sólo con salir un poco del aula a se puede disponer de las posibilidades y de la riqueza que el espacio natural nos ofrece.

La problemática de un centro rural varía en función de la tipología del mismo. De forma general, podemos distinguir los siguientes modelos de escuela rural:

- Las escuelas unitarias dispersas. Son los colegios que presentan mayor problemática, ya que en ellas se suelen agravar las condiciones de soledad del profesor y el abanico de niveles y/o etapas educativas que concurren en la misma aula es mayor.
- Los centros constituidos en Centros Rurales Agrupados. Son los que aglutinan en una misma estructura a diferentes centros y pedanías. Los C.R.A. reúnen las siguientes características:
    - Entidad jurídica única.
    - Estructura organizativa única, en todo lo referente a órganos unipersonales de gobierno, órganos colegiados...

    - Estructura pedagógica única, en lo referente a equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...

- La escuela rural no reconocida como tal a nivel oficial: se trata de aquellos colegios que a pesar de reunir las características de los medios rurales no están así considerados por ser centros completos o por otras causas.

3.4 Población escolar que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueden asistir al centro educativo.

Garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueda asistir a centros docentes ordinarios.

A efectos de garantizar la continuidad del proceso educativo de enseñanza obligatoria a los menores sometidos a medidas judiciales de reforma y promoción juvenil, la Consejería procedere a su escolarización en centros ordinarios siempre que las medidas judiciales así lo permitan.

En aquellos casos en que esta medida no fuera posible y que por decisiones judiciales exista un número suficiente de alumnos en centros de internamiento en edad de escolaridad obligatoria se crearán unidades escolares, dotando de recursos humanos necesarios para el desarrollo de la labor docente en estas unidades escolares. Estas unidades escolares se encuentran en los Centros de Promoción Juvenil.

Atendiendo, igualmente las situaciones de desventaja educativa derivadas de los procesos prolongados de hospitalización y convalecencia. El alumnado con necesidades específicas derivadas de hospitalización prolongada en edad de escolarización obligatoria que no pueda asistir de manera habitual y continuada a su centro escolar recibirá apoyo educativo en el contexto hospitalario. Mediante las Aulas Hospitalarias se posibilita la atención al alumnado hospitalizado, mediante unidades escolares en los propios hospitales. Estas Aulas Hospitalarias se encuentran en aquellos hospitales que teniendo unidades de pediatría, hospitalizan un número significativo de niños y jóvenes en edad escolar.

El servicio de apoyo educativo domiciliario es el que posibilita que el niño sea atendido en domicilio por su tutor u otro profesor del centro, en aquellos casos de larga convalecencia en domicilio, lo que da continuidad al proceso educativo, facilita los lazos con su centro educativo y permite una mayor acción tutorial entre profesores y familia. Dirigido a alumnado que por razones de salud han de pasar un periodo superior a treinta días, de

convalecencia en domicilio. Su organización se puede observar en los documentos complementarios y en las instrucciones de compensación educativa.

Se retoman desde estas iniciativas aspectos como la dignificación y reconocimiento del profesorado, la humanización de la enseñanza, la solidaridad y el compromiso con los más necesitados, etc.

3.5. Desarrollo de la Educación Intercultural.

Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia, valorando la diferencia como un elemento enriquecedor, favoreciendo la interacción y el intercambio comunicativo entre los diferentes grupos culturales presentes en el contexto educativo.

Para ello se promoveran procesos que contribuyan a:

- Dar respuesta a “todo el alumnado” en un marco de igualdad.
- Desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.
- Trabajar en un contexto no excluyente.
- Evitar las discriminaciones.
- Promoviendo proceso metodológicos que así lo permitan.
- Crear un espacio y tiempo común en nuestras escuelas para todas las culturas.
- Favorecer no sólo el contacto, sino también el encuentro.
- Promover el conocimiento de las distintas culturas aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor.

3.6. Actuaciones complementarias.

Desarrollar actuaciones complementarias en el ámbito de la compensación educativa externa y atención al alumnado extranjero inmigrante, en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa y la igualdad de oportunidades en educación de los sectores más desfavorecidos. Adecuando las actuaciones complementarias de carácter compensador a los criterios de complementariedad y convergencia con las acciones de compensación educativa desarrolladas por los centros docentes.

En este sentido se enmarcan actuaciones para el desarrollo de proyectos específicos para la compensación educativa así como la promoción de materiales didácticos complementarios

3.7. Colaboración Interinstitucional y participación social.

Promover el desarrollo de planes de actuación integral en aquellas zonas que se determinen como de acción prioritaria en función de indicadores territoriales, educativos y socioeconómicos, fomentando la participación de las Administraciones y de los agentes sociales en las actuaciones educativas.

Todas las medidas que se desarrollan en estos ámbitos están presididas por los criterios de: Normalización, Acción positiva, Integración e Interculturalidad, Equilibrio territorial y sectorial, La participación social, coordinación, carácter integral y evaluación continua del proceso.

Se posibilita el desarrollo de actuaciones complementarias por otras instituciones y Organizaciones gubernamentales que vienen a complementar el proceso educativo.

4. MEDIDAS QUE SE DESARROLLAN EN CADA ÁMBITO.

Para dar respuesta al alumnado con necesidades de compensación educativa, en cada uno de los ámbitos ha sido necesario el poner en marcha una serie de medidas que lo hagan posible. Medidas de carácter normativo, organizativo, didáctico-pedagógico, formativo y fundamentalmente de carácter global, entendiendo el centro educativo como una unidad en la respuesta compensadora.

4.1. Normativas.

Instrucciones de la Dirección General de Enseñanzas Escolares sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2003/2004. En las que se regulan aspectos específicos para el desarrollo de medidas de compensación educativa y respuesta educativa al alumnado extranjero: Plan de Acogida, Aulas de Acogida. Y atención Domiciliaria a alumnado con larga convalecencia en domicilio.

Resolución del 13 de septiembre de 2001 *por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia.*

Orden de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, en los centros sostenidos con fondos públicos. (BORM del 16 de marzo)

Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia.(BORM 31.12.05)

Para ampliar los aspectos normativos se puede consultar la unidad 4 de estos materiales.

4.2. Promoción de centros compensadores e interculturales.

Los centros que escolarizan a numeroso alumnado extranjero y otros, con necesidades de compensación educativa, tienen que asumir de una manera integral la atención a este alumnado, la excepcionalidad no puede convertirse en norma y asumir la atención a este alumnado como una cuestión de los apoyos, interinos, especialistas, etc. Se debe de hacer un buen análisis de la realidad, establecer los principios y procedimientos de intervención, y todo ello recogerlo en el proyecto educativo del centro con un carácter compensador, que conoce y asume toda la comunidad educativa.

Entre otras, un proyecto de compensación educativa es un planteamiento institucional del centro que debe dar respuesta a la realidad de marginación social, cultural, económica o étnica de su población escolar, desde el respeto a la diversidad de sus culturas, de sus intereses y de sus capacidades, que la ordenación del sistema establece como uno de los fundamentales principios que lo inspiran.

Para que realmente sea compensador habrá de responder a las siguientes consideraciones:

1º. Ha de partir del conocimiento en profundidad de la realidad social que rodea al centro. Por tanto el análisis de la situación socioeconómica de la zona ha de ser lo más exhaustivo posible y, para conseguir mayor información, se ha de contar con la colaboración de los servicios sociales y asociaciones activas del entorno teniendo en cuenta, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

a) Existencia de culturas minoritarias.
b) Existencia de inmigrantes extranjeros cuya comunicación se produzca, de manera única, en su lengua de origen.
c) Infraestructura de servicios sociales.

d) Movimientos culturales o asociativos

e) Problemas de inserción social y marginación

f) Características del trabajo de los padres y nivel de paro.

g) Lengua de comunicación más usual entre las familias.

2º. Igualmente importante es considerar la realidad interna del propio centro. A tal efecto, conviene tener presente:

a) Las características singulares del centro. Su análisis incluirá los aspectos organizativos, pedagógicos y didácticos, al objeto de partir del grado de cohesión interna, del nivel de experiencia y del **compromiso asumido** en el desarrollo de actuaciones compensadoras.

b) Las características singulares del profesorado. Referidas a perspectivas de estabilidad en el centro, a experiencia profesional en actuaciones compensadoras, a grado de **formación específica y de sensibilización personal**.

c) Las características sobre aspectos de desarrollo cognitivo, grado de motivación hacia el aprendizaje y tipos de relaciones interpersonales e interacciones que se establecen en el medio escolar, familiar y social.

3º. Contemplará la coordinación con otras instituciones y organismos de carácter cultural, social o vecinal existentes en la zona, de forma que las acciones en el centro cuenten con el complemento y continuidad necesarios para su eficacia y sean un elemento más que facilite el posible desarrollo de programas de intervención comunitaria en el barrio.

4º. Planteará como objetivo central, el **desarrollo de actuaciones** para superar o paliar los efectos que las situaciones de desventaja de índole socioeconómica, familiar o cultural producen en la escolarización. Se dirigirá, por tanto, a la compensación, mediante el refuerzo y adecuación de procedimientos, que contribuyan a la creación de un entorno intercultural.

5º. Se deberán desarrollar simultáneamente planes de carácter preventivo (dirigidos a todo el grupo escolar y desde los primeros cursos) y otros de carácter normalizador para resolver problemas ya manifiestos y que se agudizan en los últimos años de escolaridad.

6º. El proyecto contemplará actuaciones:

a) En el ámbito familiar.

- Planes de animación que promuevan la participación en la vida del centro.

- Actuaciones de formación referida a la educación de sus hijos y a la corresponsabilidad con la institución escolar.

b) En el ámbito de actuación directa con el alumnado.

- A nivel individual.
- En el grupo clase o modalidades de agrupamiento que se establezcan.
- En el colectivo general del centro.

c) En el ámbito de la organización escolar.

- Adaptaciones curriculares.
- Actuaciones de formación del profesorado
- Estructuración de los equipos docentes de niveles, ciclo y/o departamentos.
- Modalidades organizativas de atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.

7º. Deberá concretar acciones o programas de carácter transversal en colaboración con otras instituciones que, siendo importantes para cualquier centro, resultan prioritarias en éstos. Así, las áreas en las que necesariamente se deberá trabajar son:

a) Intervención con las familias.
b) Educación Intercultural
c) Absentismo escolar
d) Promoción de la Salud.
e) Acción tutorial.

8º. Fijará la forma para su propia revisión, de manera que el Consejo Escolar y el Claustro de profesores puedan valorar los objetivos propuestos en los diferentes ámbitos (familiar, escolar, alumnado) y en los programas de intervención coordinada con otros Servicios y Entidades.

En conclusión, este proyecto educativo de carácter compensador e intercultural, será el referente en la actuación educativa, desde una dimensión global, en la que todos los miembros de la comunidad educativa deben hacer un objetivo común y compartido para la respuesta educativa. En otras palabras, todos y cada uno de los alumnos del centro son responsabilidad de todos y cada unos de los docentes. No se deben originar situaciones segregadoras al

determinar a este alumnado como responsabilidad únicamente de aquellos docentes que les prestan el apoyo específico, todos debemos implicarnos, profesores de apoyo, tutores del grupo de referencia, profesorado de los departamentos, ... pero todos en un reparto de tareas complementarias.

4.3. Acogida del alumnado extranjero

Los centros que acogen alumnado extranjero deben de dotarse de un Plan de Acogida, establecido en el Proyecto Educativo Compensador e Intercultural, con el objetivo de facilitar y normalizar todas las actuaciones que se derivan de la escolarización de este alumnado, concretado y explicitado en el Plan de Acción Tutorial del centro. Entre otras debería recoger al menos:

- Un protocolo de las acciones previstas por el centro a la llegada de un nuevo alumno: matriculación, adscripción al curso, apoyos o recursos complementarios, etc., así como determinar quién, cuándo y cómo lo va a atender.
- Un protocolo de las actuaciones previstas con el propio alumno a su llegada: recogida de la información básica sobre el alumno, evaluación inicial para conocer su escolarización anterior, su nivel de conocimientos curriculares, su competencia lingüística en español, su lengua u cultura materna, los datos personales y familiares, etc. Con todo ello determinar la evaluación y seguimiento del alumno, planes de trabajo, servicios complementarios (comedor, transporte, becas, vacunaciones...) y el horario de estas actividades.
- Información a las familias sobre el sistema educativo español, organización y funcionamiento del centro, profesorado y tutor de sus hijos, material escolar, servicios y becas, actividades ordinarias y extraescolares, horarios y calendario, asignaturas y tutorías, normas de funcionamiento y convivencia, etc. Toda esta información y documentación debería estar procesada en notas informativas y traducida en las distintas lenguas de las culturas dominantes en el centro a fin de podérsela facilitar a los padres en estas entrevistas iniciales o tutorías.
- Organización del centro para una respuesta educativa, que permita el desarrollo de estrategias de Acogida, teniendo en cuenta todos los recursos disponibles del centro.
- Procedimientos de coordinación interinstitucional donde se concrete la comunicación con los servicios educativos y sociales municipales o autonómicos,

equipos de orientación, servicios de salud, asociaciones y organizaciones no gubernamentales de la zona que trabajen en programas de mantenimiento de lengua y cultura, absentismo, mediación cultural, etc.

En el siguiente esquema podemos ver los diferentes niveles de concreción en actuaciones a desarrollar con el alumnado extranjero.



Todo esto queda más desarrollado de manera específica en la unidad 7 de estos materiales.

4.4. Modalidades organizativas

Los modelos organizativos se deben de caracterizar por su flexibilidad y por su adaptación al alumnado inmigrante, extranjero y con necesidades de compensación educativa, han de tener presentes los recursos con que cuenta el centro, por lo que será necesario adecuarlos para atender a estos alumnos:

Las actuaciones de compensación educativa en educación infantil y primaria tendrán un carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización, evitando la adopción de fórmulas organizativas del proceso de enseñanza/aprendizaje de carácter segregador. Con carácter excepcional, en educación primaria, los centros podrán adoptar modelos organizativos que, durante parte del horario escolar, permitan la atención del alumnado, individualizada o en pequeño grupo, para facilitar la adquisición de objetivos específicos. Cuando se realicen apoyos prioritariamente se harán dentro del aula, en coordinación con el tutor.

En función de las características y necesidades del conjunto del alumnado del centro se podrán establecer **agrupamientos flexibles** durante parte del horario escolar, en un ciclo, nivel o etapa que puedan ser atendidos de manera específica, para la consecución de objetivos

graduados por nivel de competencia curricular del alumnado en las áreas cuyos objetivos están ligados a aprendizajes instrumentales básicos. En los centros de varias líneas (varios grupos del mismo nivel escolar) que tienen un elevado número de inmigrantes pueden organizarse los horarios para hacer coincidir paralelamente asignaturas como lengua, matemáticas, geografía e historia... para reagrupar los alumnos en ellas y poder hacer, de modo ordinario, un programa adaptado de la materia y la enseñanza del español, al modo que haríamos en un centro bilingüe.

Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición del español como segunda lengua, así como la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, en las etapas obligatorias se deberían establecer **grupos de refuerzo educativo** fuera del aula de referencia.

En los casos que el número de alumnos así lo requiera podrán establecer **grupos específicos o aulas de acogida**, con la finalidad de acelerar y facilitar su integración en el nivel correspondiente. Estarán dirigidos a arbitrar las respuestas más adecuadas a sus necesidades, en función a sus condiciones, desfase escolar muy significativo, con más de dos cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que está escolarizado y escasas competencias comunicativas en español. En la Región de Murcia están establecidos los criterios para su creación, organización y desarrollo. En la organización de esta modalidad hay que tener cuidado para que no se puedan convertir en guetos incontrolados, evaluando y realizando un seguimiento de estas actuaciones.

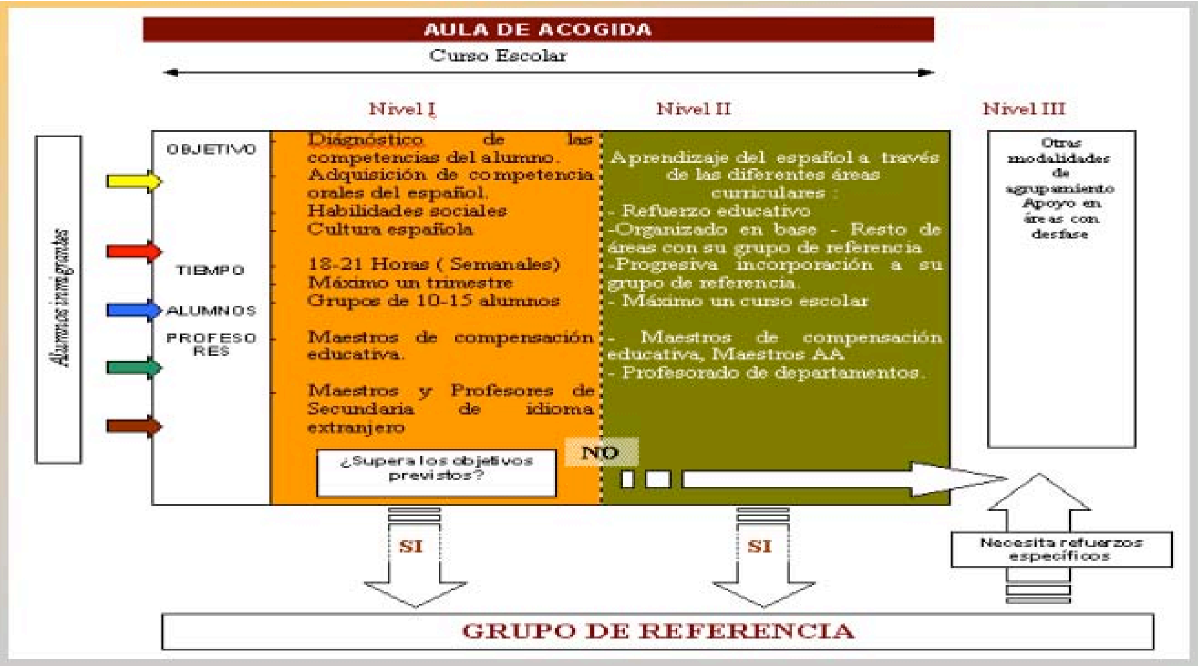
En la educación secundaria obligatoria, se puede adoptar la modalidad de **Aula taller**, con el objetivo de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje más manipulativo y asociados a proyectos interdisciplinares de con carácter preprofesional. (Resolución de 13 de septiembre de 2001) Documentación complementaria.

Para programar la enseñanza de español como segunda lengua es necesario conocer las competencias lingüísticas de los alumnos extranjeros, a tal efecto se deberán elaborar instrumentos e informes para la evaluación de cada alumno que aplicará el equipo de evaluación, Departamento de orientación en colaboración con el tutor o profesores.

Los Departamentos didácticos, en colaboración con el Departamento de Orientación deben de hacer las adaptaciones curriculares y propuestas lingüísticas de cada una de las asignaturas para que puedan ser aplicadas en los apoyos, grupos de refuerzo o específicos, aulas de acogida, con el alumnado extranjero. Hemos de partir de la base de que el profesor,

en estos agrupamientos debe de ser primero profesor de español y después de la materia de su especialidad.

Las Aulas de Acogida como medida organizativa para dar respuesta a las necesidades educativas sobre la adquisición de la competencia lingüístico- comunicativa, se desarrolla de manera más amplia en la unidad 7 y 8 de estos materiales..



4.5. Plan de Acción Tutorial

La tutoría es un tiempo idóneo para generar espacios para trabajar el conflicto que genera la convivencia en grupo, la multiculturalidad, los prejuicios, la acogida del nuevo compañero, el conocimiento de otras culturas, las habilidades sociales, la aceptación de las diferencias, los valores como la solidaridad, el voluntariado, etc. Es necesario que salgamos de las reiteradas técnicas de estudio y clases de repaso y se programen convenientemente estos contenidos de un modo técnico y sistemático, para ello es importantísima la labor de los Departamentos y Equipos de Orientación.

Con el alumnado de compensación educativa se apuesta por una cotutorización entre el tutor del grupo de referencia y el profesor que desarrolla los apoyos correspondientes.

5. FUNCIONES DEL PROFESORADO DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Serán **funciones del profesorado de apoyo de Educación Compensatoria** , con carácter general, las relacionadas con la docencia y seguimiento de la escolarización del alumnado con

necesidades de compensación educativa. En este sentido, los profesores de apoyo de Educación Compensatoria serán responsables de:

a) Impulsar y orientar la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo y de los Proyectos curriculares, conjuntamente con el claustro, Ciclos, o Departamentos en cada caso, y comisión de coordinación pedagógica, para que en el ámbito de la atención a la diversidad social y cultural, y de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumnado recojan actuaciones que hagan posibles los principios de interculturalidad y compensación educativa.

b) Colaborar en el diseño y ejecución de modelos organizativos flexibles y adaptados a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro y participar en la planificación de actuaciones de compensación educativa en los ámbitos interno y externo.

c) Desarrollar, en colaboración con el profesorado del centro, los desarrollos curriculares y las adaptaciones individuales y o colectiva necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, de acuerdo con las modalidades de apoyo adoptadas.

d) Atender y actuar con este alumnado para darle una respuesta educativa adaptada a sus necesidades.

e) Participar en la concreción del Plan de Acción de Compensación Educativa.

f) Participar en el Plan de Formación específica de compensación educativa. Se prevé que ésta y las reuniones de coordinación se desarrollen los miércoles en jornada de mañana, por lo que sería conveniente no prever actividades de apoyo directo con grupo de alumnos los miércoles.

g) Impulsar la coordinación y colaboración del centro con otras instituciones: EOEPs, Departamentos de Orientación, Servicios Sociales, ONGs, Asociaciones... que favorezcan la articulación de medidas, recursos, acciones... que tiendan a la compensación de las desigualdades: becas (escolares, comedor, transporte...), ayudas, contraprestaciones, atención domiciliaria, según sea el caso

h) Dar a conocer a la comunidad educativa lo que supone la Compensación Educativa e Intercultural.

Con carácter específico, **el profesorado de compensación educativa en I.E.S.**, tendrá las siguientes **funciones**, recogidas en la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE 31/5/96), y sin prejuicio de lo establecido en el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los I.E.S. que asigna un conjunto de funciones al Departamento de Orientación que han de ser asumidas colegiadamente por todos sus miembros:

a) Garantizar el tránsito de los alumnos de Educación Primaria a Educación Secundaria.

b) Colaborar con los Departamentos de Orientación y didácticos, así como con las juntas de profesores en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, y en la planificación y desarrollo de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades de compensación educativa.

c) Elaborar, conjuntamente con los Departamentos Didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades de compensación educativa.

d) Realizar actividades educativas de apoyo para los alumnos con necesidades de compensación educativa.

e) Colaborar con los tutores en la elaboración del Consejo Orientador que ha de formularse al término de la E.S.O. para este alumnado, que siga programas específicos de compensación educativa.

f) Colaborar con los Departamentos de Orientación y Didácticos, para la adopción de medidas organizativas de compensación educativas reguladas por la Resolución de 13 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad.

g) Colaborar con los equipos docentes, así como con los Servicios Sociales de Apoyo Externo e Interno en la prevención del absentismo y abandono por parte de la población escolar de máximo riesgo.

h) Colaborar con los equipos docentes (tutores) en la estructuración y desarrollo de un Plan de Acción Tutorial de carácter compensador e intercultural.

i) Fomentar y participar en la realización de actividades extraescolares, favoreciendo con ello la inserción y promoción del alumnado social y culturalmente desfavorecido.

El **profesorado de Aulas Hospitalarias** desarrollará las siguientes **funciones específicas**:

a) Atender a la normalización educativa del alumnado hospitalizado sirviendo de puente con su centro de origen.

b) Ayudar al niño a superar el trauma hospitalario.

c) Establecer relaciones con el personal sanitario y con las familias del alumno y asistencia social que beneficien al ñiño/a a la hora de organizar su proceso educativo en el aula.

d) Facilitar a los alumnos recursos para la utilización de su tiempo libre.

e) Atender a la diversidad creada por la situación social y sanitaria.

f) Potenciar y dinamizar actividades lúdicas.

g) Recabar información de los alumnos que precisan apoyo escolar a domiciliario y coordinarlo a través del equipo correspondiente.

Los Profesionales para el desarrollo de actuaciones en el ámbito socio-comunitario **(Profesor Técnico de Servicio a la Comunidad, Trabajador social y otros)** desarrollará las siguientes funciones específicas:

1. Las funciones de estos profesores se desarrollarán en los ámbitos de actuación siguientes:

   a) Ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial.

   b) Ámbito de trabajo interno del departamento y de relación con los alumnos/as.

   c) Ámbito comunitario- institucional.

   d) Ámbito socio-familiar.

2. En el ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial, desarrollarán las siguientes funciones:

   a) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las juntas de profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos/as en desventaja.

b) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo escolar de los alumnos/as.

c) Proporcionar información al profesor tutor sobre aspectos familiares y relativos al contexto sociocultural del alumnado en situación de desventaja social.

3. En el ámbito de trabajo interno del departamento y de relación con los alumnos/as, desarrollarán las siguientes funciones:

a) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y en los proyectos curriculares.

b) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado.

c) Facilitar la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja social, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

4. En el ámbito comunitario-institucional desarrollarán las siguientes funciones:

a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y de las necesidades de escolarización del alumnado en desventaja

b) Participar en los procesos de escolarización del alumnado en desventaja a través de la coordinación con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, los centros de educación primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las comisiones de escolarización.

c) Identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar el máximo aprovechamiento de los mismos por los alumnos, estableciendo vías de coordinación y colaboración que favorezcan la canalización institucional de los problemas que se planteen.

d) Establecer vías de acción comunes con los servicios sociales municipales para realizar seguimientos y actuaciones conjuntas.

e) Conocer las funciones y competencias de los distintos organismos públicos y privados que estén en relación con el sector de población al que se atiende y acceder a ellos a través de visitas y contactos telefónicos periódicos, consultas a internet, etc.

5. En el ámbito socio-familiar desarrollarán las siguientes funciones:

a) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.

b) Velar, junto con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del instituto, ordinarios y complementarios, y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades.

6. La Jefatura de Estudios arbitrará espacios y tiempos para la realización de las tareas citadas en los puntos anteriores.

6. LA GESTION EN LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA: EL PLAN DE ACTUACIÓN DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (PACE), COMPENSA Y PROTOCOLO DE DETERMINACIÓN DE ALUMNADO CON NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

La gestión de toda organización lleva implícita una serie de determinaciones que permitan adecuar las estructuras y actuaciones que en su seno se han de desarrollar para conseguir los objetivos que pretende. En este sentido es fundamental que el centro educativo, entre otras, recoja sistematizadamente las actuaciones a desarrollar para hacer efectiva, la compensación educativa y la atención al alumnado extranjero.

Así lo determinan las instrucciones de compensación educativa:

> *" Los órganos de gobierno y coordinación docente de los centros, en coherencia con sus proyectos educativos y curriculares, serán responsables de definir las orientaciones para la elaboración del Plan de Acción de Compensación Educativa, recogido en la Programación General Anual. El Plan Anual de Compensación Educativa, deberá tener un carácter compensador, concretará los objetivos, la previsión de actividades que se desarrollarán en los ámbitos interno y externo de la acción educativa compensadora, los modelos organizativos adoptados para la atención al alumnado destinatario, así como los criterios y procedimientos para su seguimiento y evaluación".*

6.1. El plan de actuación de compensación educativa (PACE).

El PACE tiene su razón de ser como concreción del Proyector Educativo Compensador y del Proyecto Curricular del centro, y supone la concreción, para cada curso escolar, de las

actuaciones en materia de compensación educativa y atención al alumnado extranjero, que de aquellos se desprende.

Los órganos de gobierno y coordinación docente del centro deberán establecer las orientaciones para su elaboración, así como los procedimientos para ello. En ningún caso deberá ser una responsabilidad exclusiva del profesor o profesores que desarrollar las actuaciones de apoyo directo con el alumnado con necesidades de compensación educativa. En su elaboración debe participar todo el profesorado, en la medida de que cada alumno con necesidades de compensación educativa, o extranjero, tiene un grupo de referencia, tutorizado por un profesor, por lo que se hace necesario dentro de una complementariedad de actuaciones.

El PACE está organizado en (véase el modelo de estructura del PACE en http://www.educarm.es/ , en atención a la diversidad, compensación educativa):

1. Aspectos descriptivos del centro y de los agentes educativos,
2. Ámbitos de actuación:
    - Respecto del currículum y la metodología para hacer efectiva la compensación educativa
    - Respecto medidas organizativas y de agrupamiento del alumnado, y atención a las necesidades de compensación educativa.
    - Respecto a actuaciones con las familias
    - Respecto a la construcción del contexto intercultural.
    - Respecto a la prevención y paliación del absentismo escolar.
    - Respecto de la acción tutorial y la compensación educativa.
    - Respecto a la difusión del programa de compensación educativa e implicación del profesorado del centro.
    - Respecto a la coordinación y desarrollo coordinado de actividades con otras instituciones y servicios
    - Respecto a los recursos, económicos y materiales, específicos de compensación educativa

Todos ellos desde la secuencia: **Propuestas de mejora**, como consecuencia de las actuaciones desarrolladas en el curso anterior, **Objetivos** para el curso actual, y **actuaciones** para la consecución de cada uno de los objetivos previstos.

Esta planificación ha de tener en cuenta sus destinatarios y consecuencia de la misma se han de arbitrar las medidas organizativas para la atención del alumnado, que serán recogidas en el PACE.

3. Evaluación del PACE.

Para la determinación del alumnado destinatario bien sea por ser extranjero o con necesidades de compensación educativa, se ha de establecer el proceso a seguir y que ha de está recogido en el correspondiente **informe pedagógico que determine las necesidades educativas del alumno.**

En la categorización del alumnado destinatario de estas medidas se establecen 4 grupos:

Tipo A) Alumnado inmigrante con dificultades derivadas únicamente del desconocimiento del castellano.

Tipo B) Alumnado inmigrante con dificultades derivadas del desconocimiento del castellano y desfase curricular de dos o mas años.

Tipo C) Alumnado con necesidades de compensación educativa que presente dos años o más de desfase curricular y dificultades de integración, en el grupo ordinario por su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de riesgo o desventaja social.

Tipo D) Alumnado con necesidades de compensación educativa que presenta dos o más años de desfase curricular no perteneciente a una minoría étnica o cultural, en situación de desventaja social.

En los tipos A, B y C queda claro las características de los destinatarios. En el tipo D, es más complicada la determinación de “desventaja social” para ello se establece el protocolo para la determinación de la situación de desventaja social.

6.2. Protocolo para la determinación del alumnado con necesidades de compensación educativa.

ANEXO
Indicadores para la determinación del alumnado con necesidades de compensación educativa que presenta dos o más años de desfase curricular no perteneciente a una minoría étnica o cultural, en situación de desventaja social.

NOMBRE	APELLIDOS

FECHA DE NACIM.	CURSO	COMPETENCIA CURRICULAR

Se considera que tiene un Desfase Curricular igual o superior a dos cursos

SI		NO	

1.- Situación legal

1.1.Conocimiento o existencia de medidas judiciales que afecten al propio alumno o a su núcleo familiar:

SI		NO	

	Detención policial		Embargo
	Prisión Provisional		Desahucio
	Libertad condicional		Abandono de menores
	Arresto		Programa de acogimiento familiar
	Guardia y custodia de los hijos		Otros (Indicar cuales):

2.- **<u>Situación económica</u>**

2.1. Ingresos económicos muy bajos (inferiores al SMI, para la unidad familiar)

SI		NO	

2.2.Inadecuada organización económica y/o doméstica (no quedando cubiertas las necesidades básicas)

SI		NO	

3. <u>Situación familiar</u>

3.1. Se presupone de la existencia de malos tratos, en la unidad familiar.

SI		NO	

	Físicos		Sexual
	Psiquicos		Abandono

3.2.Se presupone de la existencia de adicciones graves de algunos de los miembros de la unidad familiar.

SI		NO	

3.3. Pertenencia a familias desestructuradas (alteración o carencia de roles, malas relaciones, limites confusos, falta de control de hábitos)

SI		NO	

3.4. Bajas expectativas con respecto al proceso de E/A

SI		NO	

4.- **<u>Situación sanitaria</u>**

4.1.Desatención en necesidades primarias

SI		NO	

	Alimentación		Higiene
	Enfermedades		Sueño

5.- Vivienda y entorno

5.1.Infravivienda, condiciones insalubres y carencia de equipamientos básicos en la vivienda.

SI		NO	

5.2.Entornos físicos deteriorados con carencia de recursos básicos

SI		NO	

5.3.Entorno social conflictivo

SI		NO	

6.- Situación educativa

6.1.Absentismo escolar motivado por: permisividad familiar, desarrollo de roles de adulto, falta de expectativas ante el sistema educativo, familias temporeras, cuestiones culturales o religiosas etc.

SI		NO	

6.2.Carencia de habilidades sociales básicas

SI		NO	

6.3.Nula o irregular escolarización anterior

SI		NO	

En el siguiente recuadro marcar las casillas correspondientes a los indicadores que si se observan, QUE HAN SIDO MARCADOS EN LAS CASILLAS ANTERIORES DEL "SI"

EXISTE DESFASE CURRICULAR IGUAL O SUPERIOR A DOS CURSOS													
1. S. LEGAL		**2. S. ECONOMICA**				**3. S. FAMILIAR**							
1.1.		2.1		2.2		3.1		3.2		3.3		3.4	
4. S. SANITARIA		**5. VIVIENDA Y ENTORNO**				**6. SITUACIÓN EDUCATIVA**							
4.1.		5.1.		5.2.		5.3.		6.1.		6.2		6.3.	

Se considerará a un alumno/a con necesidades educativas de compensación educativa, cuando asociado al desfase curricular (igual o superior a dos cursos) presente indicadores al menos de tres de los ámbitos indicados.

OBSERVACIONES:

Se considerará a un alumno/a con necesidades educativas de compensación educativa, cuando asociado al desfase curricular (igual o superior a dos cursos) presente indicadores al menos de tres de los ámbitos indicados.

Este protocolo debe ser establecido en la evaluación inicial de cada alumno por el tutor correspondiente. En caso de ser determinado como alumno susceptible de necesidades de compensación educativa, se deberán arbitrar las medidas para la determinación de dichas necesidades así como las actuaciones a desarrollar de manera cotutorizada entre el tutor,

profesores de las diferentes asignaturas o áreas (en el caso de Ed. Secundaria), el departamento de orientación y el profesor encargado del desarrollo de los apoyos específicos de compensación educativa. A tal efecto se realizarán los correspondientes informes pedagógicos (véase el modelo en ***http://www.educarm.es/****, en Atención a la diversidad, Compensación educativa).*



6.3. La base COMPENSA como instrumento para la planificacion de las medidas y los recursos.

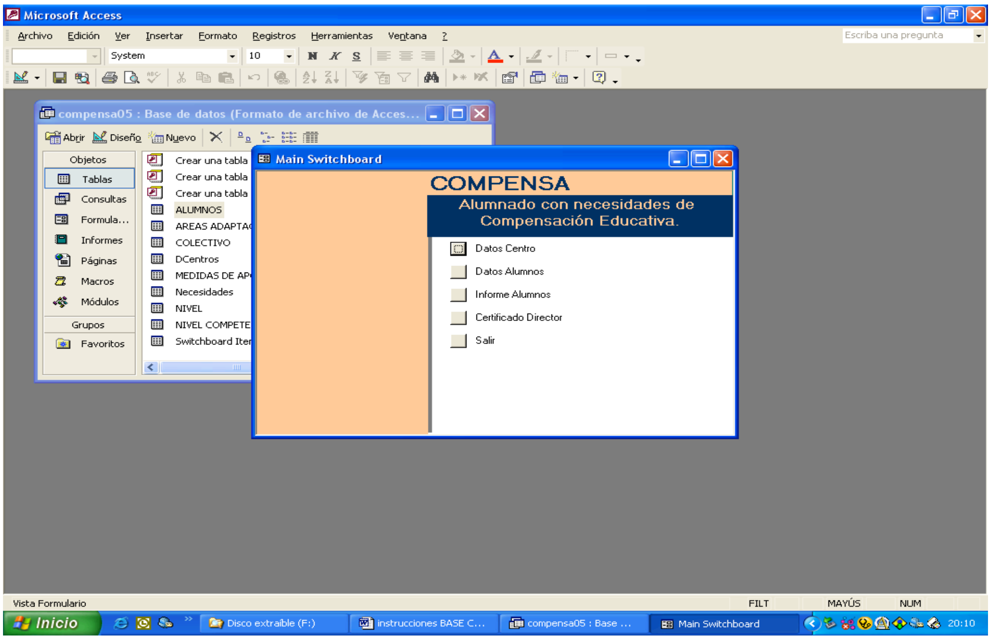
La base COMPENSA se convierte en un instrumento de gestión. Se trata de una base de datos donde se recogen todos los alumnos susceptibles de medidas de compensación educativa y/o aulas de acogida, con arreglo a la tipología de alumnado comentada con anterioridad (Tipo A, B, C y D).

Los objetivos que se pretenden con esta base COMPENSA son:

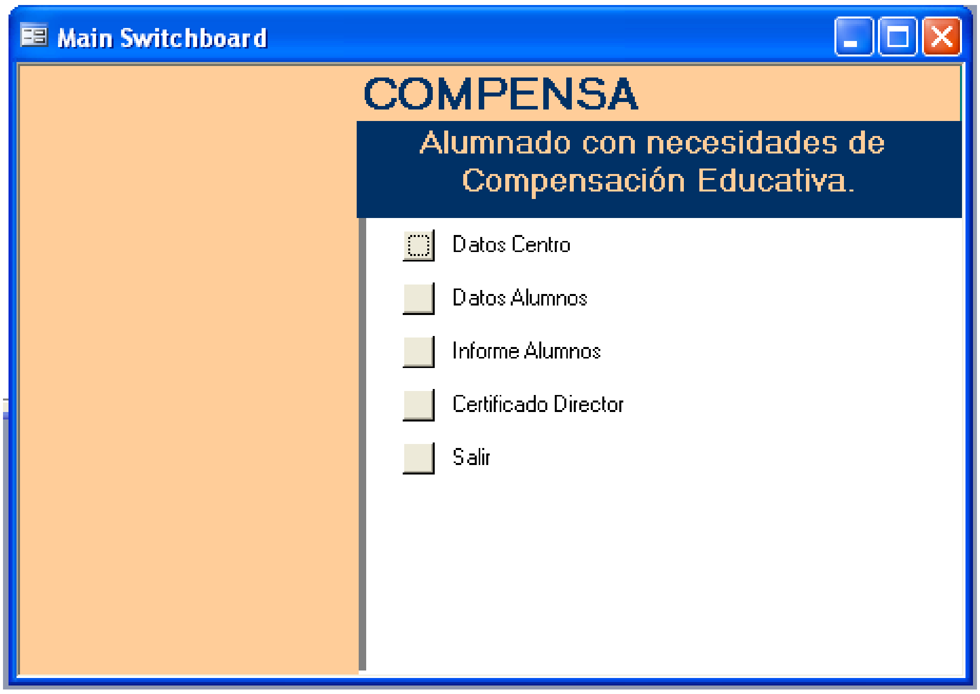
- Sistematizar la organización de las medidas
- Elemento de información y planificación de recursos.
- Actualización periódica de los datos.

Esta Base se ha de enviar al Servicio de atención a la diversidad al comienzo de cada curso y una vez determinados los alumnos destinatarios. Deberá completarla cada centro y

remitirla antes del 31 de octubre de cada curso, y mensualmente actualizarla con motivo de variación (Ampliación, disminución, cambios en las medidas, etc.) volviéndola a enviar.



Organizada en:



Cada apartado abre una ficha de recogida de información. Se deben cumplimentar Los datos del centro y la ficha correspondiente a cada alumno. El informe del alumno y el certificado del director lo genera la propia base.

Cuando se remite la base, pudiendo hacer a través de un CD, o por correo electrónico (en cuyo caso deberá ir comprimida en formato zip), se ha de enviar, también el certificado del director impreso y debidamente firmado y sellado (este documento es el que le da validez a dicha base).

La base puede ser descargada en ***http://www.educarm.es/,*** en Atención a la diversidad, Compensación educativa.

Es importante considerar que estos instrumentos dotan de sistematicidad y concreción a las diferentes medidas de compensación educativa que se desarrollen en un centro y permiten tener el referente de las actuaciones que contribuyan, primero en su determinación y posteriormente en su desarrollo, para que permita que se realicen de manera global y conjunta en el centro educativo.

7. CONCLUSIÓN.

La presencia de nuevos colectivos de alumnos procedentes de otras culturas, en muchos casos con necesidades de compensación educativa derivadas de la situación social y cultural desfavorable, unidas a las ya existentes, hace necesario el abordar una reformulación del Proyecto Educativo que dé respuesta desde la institución educativa, a la comunidad que atiende y por tanto que tenga un carácter compensador.

Todo esto con la intencionalidad de que el centro educativo se tenga cada vez mas conciencia de que la respuesta educativa debe ser global, desde la normalización, es decir, desde una escuela inclusiva de todos y para todos, donde la respuesta se articula desde los recursos disponibles en el centro y teniendo en cuenta todos los recursos existentes en el entorno (otras instituciones, Asociaciones, ONGs....)

Entre otras, un proyecto de compensación educativa es un planteamiento institucional del centro que debe dar respuesta a la realidad de marginación social, cultural, económica o étnica de su población escolar, desde el respeto a la diversidad de sus culturas, de sus intereses y de sus capacidades, promoviendo la construcción de contexto Intercultural. En el que la diversidad cultural es vista como elemento de enriquecimiento mutuo y los procesos de enseñanza del español como L2, son una estrategia más para dar respuesta a la diversidad.

Es un camino que hay que andar cada día y sabemos que estamos en el inicio, que quedan muchas cosas por hacer, pero que exponemos para que pueda ser confrontado con otras experiencias de las que mutuamente podamos enriquecernos.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. 1990. *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de EGB.* MEC. Madrid.

AA.VV. (1991): *Minorías étnicas ¿integración o marginación?* Cuadernos de Pedagogía, 196.

AA.VV. (1992): *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: Investigación-acción y coordinación*. Madrid: Edt. Presencia Gitana.

AA.VV. (1993) *Por una Educación Intercultural*, MEC. Madrid.

AA.VV. (1993): *Interculturalismo: sociedad y educación* Revista de Educación. Número 302 Septiembre-Diciembre del 93. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA.VV. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo*. Hacia comportamientos no discriminatorios. Ed.Narcea. Madrid.

AA.VV. (1995): *Educación Intercultural* Revista de Educación. Número 307 Mayo-Agosto del 95 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA.VV. (1997) *Hacia una Educación Intercultural*. Cuadernos de Pedagogía. Monográfico del mes de diciembre.

AA.VV. (1998) *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante.* CADI. Documentos CPRs Torre Pacheco

AA.VV. (1999), *La inmigración extranjera en España*. *Los retos educativos*. Fundación "La Caixa"

AA.VV. (2002), *Anales de historia contemporánea*, nº 18. Monográfico sobre inmigración actual en España y ley de extranjería. Universidad de Murcia.

ARNAIZ SÁNCHEZ P. *La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural*

BERLANGA QUINTERO, S. (2003): *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas.* Mira Editores. Zaragoza.

BESALÚ, XAVIER Y OTROS. (1998), *La educación intercultural en Europa.* Un enfoque curricular. Ediciones Pomares – Corredor. Barcelona.

CARBONELL I PARIS, FRANCES. (1995), *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Documentos. Centro de Desarrollo Curricular. MEC.

DE MIGUEL DÍAZ, M (1984) *Investigaciones en torno a Educación Compensatoria*, Revista de Investigación Educativa, Vol. 2, nº 3.

DE MIGUEL DÍAZ,M. (1086). *Orientación Educativa y Estrategias Compensatorias*, Aula Abierta, nº 45.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1996), *Escuela y Tolerancia*. Ediciones Pirámide. Madrid.

DÍAZ AGUADO, M. J. (2002), *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*.Ediciones Pirámide. Madrid

ESCUDERO MUÑOZ, J.M (1999) El desarrollo del currículo por los centros, en Escudero, J.M (coord.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid:Síntesis

ESCUDERO, J.M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona:Ariel

GIMENO, J (2001) *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata

JORDAN, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Ed. Paidós. "Papeles de Pedagogia". Barcelona

LINARES GARRIGA, J.E (2002). "El proyecto educativo de carácter compensador: Reflexiones para su adecuación". Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

SANTOS REGO, M.A. (1994), *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Universidad de Santiago de Compostela.. PPU. Barcelona.

TEXTOS LEGALES

PLAN REGIONAL DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 2001 – 2002

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE 12 de marzo)

RESOLUCIÓN de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia.

RESOLUCIÓN de 1 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares por la que se dictan Instrucciones sobre compensación educativa dirigida a los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2003/2004.

PACTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA, Junio 2005.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

VVAA.: "MINORÍAS ÉTNICAS, ¿lNTEGRACIÓN O MARGINACIÓN? Cuadernos de Pedagogía n° 196, 1991.

Monográfico de Cuadernos de Pedagogía dedicado a la interculturalidad, desde distintos puntos de vista.

CASAMAYOR, G. Y OTROS: "CÓMO DAR RESPUESTA A LOS CONFLICTOS: LA DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA". **Barcelona, Graó (col. Biblioteca de Aula. Pedagogía), 1998**

TEMAS QUE TRABAJA: Conflicto – disciplina. Aspectos teóricos y prácticos.
LO MÁS INTERESANTE: Pretende ofrecer al profesor distintas maneras de afrontar los conflictos en los centros. Su enfoque va destinado sobre todo a prevenir, pero también a analizar qué hay que hacer cuando los conflictos ya han surgido, dando respuesta tanto al tratamiento individual como al del grupo clase y al del centro.

DIAZ AGUADO, MARÍA JOSÉ Y OTROS: "PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS JÓVENES".

FORMATO UTILIZADO: Son cuatro volúmenes y dos vídeos..
TEMAS QUE TRABAJA: Violencia entre adolescentes y las diferentes manifestaciones
LO MÁS INTERESANTE: Muy interesante todo el programa desde los aspectos teóricos del primer volumen a los más prácticos de los otros tres restantes donde se recogen pautas y unidades de intervención, materiales complementarios y los instrumentos de evaluación e investigación.

JORDAN, J.A.: L'EDUCACIÓ MULTICULTURAL. Barcelona: CEAC. (1992)

El autor reflexiona en estas páginas sobre el fenómeno multicultural, la conceptualización de la cultura y sus consecuencias educativas, así como sobre los modelos teóricos de intervención socio-educativa. Destaca un apéndice con una bibliografía muy interesante.

BLANCO, MARINA: "EL ALUMNADO EXTRANJERO: UN RETO EDUCATIVO"

Libro muy práctico que aborda los cambios organizativos y metodológicos para la atención al alumnado extranjero: plan de acogida al alumnado durante la primera quincena de curso, fase de acogida del alumnado que se incorpora a lo largo del curso escolar, criterios para atender al alumnado extranjero y los pictogramas como recurso comunicativo para el alumnado inmigrante.

CAVE, KATHRYN: "M DE MUNDO". Barcelona: INTERMÓN. Colección: Alfabeto Solidario (1998).

Bajo la apariencia de un alfabeto, este libro es un atlas de los pueblos del mundo. Al leerlo, los niños y niñas descubrirán que, aunque son diferentes, tienen muchas cosas parecidas. Descubrirán pueblos, religiones y costumbres que ni siquiera sabían que existían.

AA.VV.: "PASACALLE 1". Madrid: SGELL. (2000).

Material de aprendizaje de español para extranjeros. Se presenta en formato de libro de texto, con un libro y un cuadernillo de ejercicios. Aborda los siguientes tópicos: familia y amigos, mi colegio, mi casa, mi cuerpo, mi ropa, cosas que sé hacer, mis juguetes, mis animales preferidos, feliz cumpleaños.

AA.VV.: "PASACALLE 2". Madrid: SGELL. (2000).

Material de aprendizaje de español para extranjeros. Es continuación del anterior y tiene también el formato de libro de texto, con un libro y un cuadernillo de ejercicios. Aborda los siguientes tópicos: en clase, en casa, en la calle, en el circo, en la nieve, y tú ¿qué quieres ser de mayor?, ¡qué hambre tengo!, una gran aventura, de fiesta.

ENLACES WEB COMENTADOS

http://www.murciadiversidad.org/

Es un sitio web en el que el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, ofrece distintos proyectos en la web relacionados con la atención a la diversidad. Por ejemplo, está el foro Tecnoneet (foro de Tecnología educativa y atención a la diversidad), distinto software para la atención a la diversidad educativa o el desarrollo curricular, información sobre seminarios y cursos, enlaces a páginas muy interesantes como Cadimurcia.net, Intercultur@-net o Fortele-ele2.En general, en esta página se pueden encontrar mucha información y recursos para el ámbito de la atención a la diversidad.

http://www.educarm.es/udicom/indexb.htm

UDICOM es un conjunto de unidades didácticas de compensación educativa.
Cada una de estas unidades está dividida en Bloques de actividades, correspondientes a diferentes contenidos. Cada una de ellas cuenta con una programación, que explica el desarrollo de cada unidad y un mapa conceptual con los contenidos y actividades.

http://www.cnice.mecd.es/

Página del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ofrece información sobre centros docentes, legislación, materiales curriculares, experiencias, foros de debate, cursos, recursos tecnológicos, culturales, educativos y didácticos. Facilita enlaces con otras Webs de diversas temáticas: interculturalidad, apoyo al alumnado inmigrante, atención a la diversidad, etc.

http://www.cervantes.es

Página del Instituto Cervantes, Institución creada para la difusión de la enseñanza del español como lengua extranjera. Cuenta con numerosos recursos: propuestas teóricas, actividades prácticas, formación del profesorado, novedades, etc. Se echa en falta la aplicabilidad para estudiantes de corta edad.

ESCUELAS RURALES

https://www.educarm.es/admin/historicoSeccionWebPublica.php?sec=178&ar=16&aplicacion=ESCUELA_RURAL&web=10&sid=c6fa103ed543019c49c61d0885f0ecd4

Noticias sobre escuelas rurales y jornadas de escuelas rurales de la región de Murcia. Amplia información sobre las Jornadas Regionales de Escuelas Rurales 2007, celebradas en Coy, Lorca, y organizadas por el Centro de Profesores y Recursos de Lorca.

http://escuelasrurales.wordpress.com/

Portal de escuelas rurales
Un espacio para comunidades de personas dedicadas a la educación en medios rurales.

http://centros6.pntic.mec.es/crie.de.burgos/

El CRIEB es un Centro educativo público dependiente de la Junta de Castilla y León, adscrito al Programa de Educación Compensatoria del Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Burgos.

Sus objetivos son fomentar la convivencia y socialización entre niños de distintos pueblos, realizar actividades que complementen la educación que reciben en su escuela de origen y promover y aplicar metodologías innovadoras.

http://www.saviarural.es/ere/es/index.php

"La Escuela Rural Emprendedora" es un proyecto educativo, pionero en la Comunidad Valenciana, que se desarrolla como una acción local dentro del marco de Savia Rural-Nuevos pobladores, y en el que participan tres de los Grupos de Acción Local de este mismo proyecto: Tierras del Interior, Rincón de Ademuz y Portmader.

http://www.craaltaribagorza.net/article.php3?id_article=332

Página web que pretende recoger opiniones sobre la escuela rural de Aragón.

LAS AULAS HOSPITALARIAS

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/05_06.htm

Reciben el nombre de Aulas Hospitalarias las unidades escolares surgidas dentro del hospital, cuyo objetivo principal es la atención escolar de los niños hospitalizados, atendiendo con ello a uno de los principales derechos recogidos en la Ley 13/1982 sobre la integración social de los minusválidos, en cuyo artículo 29 se recoge que en todos los hospitales en los que se cuente con servicios pediátricos se dispondrá de "una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales". Esta Ley fue más tarde ampliada a través de varios Reales Decretos en los que se han ido definiendo con mayor claridad las funciones a desarrollar en estas aulas, dotándolas de un mayor contenido.

http://www.madrid.org/promocion/diver/aulashospitalarias.htm

¿Qué son las Aulas Hospitalarias?
Aulas Hospitalarias: atención educativa al niño cuando está hospitalizado.

¿Cuales son sus objetivos?
¿Quienes son los destinatarios?
¿Dónde hay aulas hospitalarias?
¿Cuál es su modelo organizativo?

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_enfermos.htm

SERVICIO DE APOYO EDUCATIVO AL NIÑO ENFERMO

Servicio de Apoyo Domiciliario (SAED): apoyo educativo al niño cuando permanece en su domicilio a causa de su enfermedad y no puede asistir de forma normalizada a su centro escolar por un tiempo superior a un mes.

http://olmo.pntic.mec.es/~ahpalmar/

Pagina web de las Aulas Hospitalarias del Hospital Ntra Sra de la Arrixaca de Murcia

http://encina.pntic.mec.es/~mguc0003/direcciones%20aulas%20hospitalarias.html

pagina web con los e-mails de todas la aulas hospitalarias

ALUMNADO GITANO

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=853

Síntesis del estudio sobre el éxito escolar del alumando gitano coordinado y orientado por los autores del artículo. Factores que favorecen el éxito escolar del almunado, implicación personal del propio/a estudiante, incidencia de la situación económica, desigualdades de género y situación de encrucijada.

El texto es la base de la intervención realizada en el Seminario Internacional Educación para la Igualdad Celebrado en Madrid del 9 al 13 de mayo de 2005

http://www.pangea.org/aecgit/

La Asociación de Enseñantes con Gitanos es una Asociación no gubernamental, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural y apartidista, de carácter socio-educativo y de funcionamiento democrático.

Especialmente vinculada al Pueblo Gitano, minoría étnica que, en el Estado español, ha sufrido a lo largo de los últimos cinco siglos persecuciones, discriminación y racismo.

http://www.fsgg.org/

La Fundación Secretariado Gitano es una entidad social sin ánimo de lucro que presta servicios para el desarrollo de la comunidad gitana en todo el Estado Español y en el ámbito europeo.

ACTIVIDADES

Actividad de reflexión:

Haz una breve comentario sobre lo expuesto en este documento, referente a los ámbitos de actuación de compensación educativa.

Actividad de comprobación:

De las actuaciones que se proponen por parte de la Consejería de Educación y Cultura para la adecuación de la respuesta educativa, cuales se están desarrollando en tu centro y cómo.

Actividad de análisis:

Desarrolla un breve comentario sobre el apartado *4.2. Promoción de centros compensadores e interculturales*, analizando ventajas e inconvenientes, así como la aportación de alternativas al mismo, si procede.

Actividad de creación:

Ante la incorporación de un alumnado con necesidades de compensación educativa a tu aula, ¿Cuáles serían las *funciones del profesorado de apoyo de Educación Compensatoria?*

Actividad de ampliación:

Busca en Internet, en las páginas de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas u otras páginas webs relacionadas con esta Unidad. Realiza una breve descripción de sus contenidos, sus características y sus utilidades para la práctica.

AUTOEVALUACIÓN

1) **En la Región de Murcia, las actuaciones en materia de compensación educativa y desarrollo intercultural están orientadas a la consecución de los siguientes objetivos:**
   a) *Continuar en el desarrollo de medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.*
   b) *Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado con necesidades de compensación educativa.*
   c) *Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa, fomentando la participación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y Estamentos Sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para*

facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales.

d) ***Las tres anteriores son ciertas***

2) La institución educativa rural

a) Desempeña una función socializante y democratizadora del medio rural.

b) Constituye un instrumento clave para defender y garantizar la identidad y cultura rural silenciada.

c) Tiene la dificultad del aislamiento y en ellas no se producen procesos de renovación pedagógica.

d) *Todas son* ciertas.

3) Si la escuela rural quiere sobrevivir:

a) Deberá hacerlo a costa de propuestas curriculares diseñadas para escuelas completas.

b) Debe trasladar los esquemas de las zonas urbanas a este territorio.

c) Deberá asumir los proyectos educativos globales.

d) ***Todas*** **las afirmaciones son falsas.**

4) Los centros constituidos en Centros Rurales Agrupados (C.R.A.s) reúnen las siguientes características:

a) *No tienen entidad jurídica única.*

b) *Estructura organizativa múltiple (una en cada centro),* en todo lo referente a órganos unipersonales de gobierno, órganos colegiados...

c) ***Estructura pedagógica única,*** **en lo referente a equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...**

d) *Todas son* ciertas.

5) Para que un Proyecto educativo realmente sea compensador habrá de responder a las siguientes consideraciones:

a) Ha de partir del conocimiento en profundidad de la realidad social que rodea al centro

b) Asumir individualmente las medidas de atención al alumnado con necesidades educativas de apoyo específico

c) Contemplará la coordinación con otras instituciones y organismos de carácter cultural.

d) La a) y la c) son correctas

6) **Las modalidades organizativas de la compensación educativa en educación primaria son:**
   a) *Apoyo en agrupamientos flexibles fuera del aula*
   b) *Apoyo dentro del aula*
   c) *Aula de acogida*
   d) Todas son ciertas

7) **Cual de las siguientes funciones no corresponde al profesorado de apoyo de Educación Compensatoria:**
   a) *Colaborar en el diseño y ejecución de modelos organizativos flexibles y adaptados a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro y participar en la planificación de actuaciones de compensación educativa en los ámbitos interno y externo.*
   b) *Desarrollar, en colaboración con el profesorado del centro, los desarrollos curriculares y las adaptaciones individuales y o colectiva necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, de acuerdo con las modalidades de apoyo adoptadas.*
   c) Diseñar y elaborar el Plan de Actuación de Compensación educativa (P.A.C.E.)
   d) *Atender y actuar con este alumnado para darle una respuesta educativa adaptada a sus necesidades.*

8) **Las funciones de los profesores Técnicos de Servicio a la Comunidad, se desarrollarán en los ámbitos de actuación siguientes:**
   a) *Ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial.*
   b) *Ámbito científico-matemático.*
   c) *Ámbito socio-familiar*.
   d) ***La a) y la c) son correctas***

9) **Atendiéndola Protocolo para la determinación del alumnado con necesidades de compensación educativa, se considerará a un alumno/a con necesidades educativas de compensación educativa, cuando asociado al desfase curricular (igual o superior a dos cursos) presente indicadores al menos de:**
   a) Tres de los ámbitos indicados.
   b) *Cinco de los ámbitos*
   c) *Un solo ámbito*
   d) *No se tienen en cuenta dichos indicadores*

10) **Los objetivos que se pretenden con la base COMPENSA son:**

a) Sistematizar la organización de las medidas
b) Elemento de información y planificación de recursos.
c) Actualización periódica de los datos.
d) Las tres anteriores son correctas

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DE MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

J.B García Pérez.[1] *y M. Moreno Garrido*[2]

RESUMEN.

A lo largo de la presente unidad, se aborda el significado que la respuesta curricular tiene en relación a hacer efectiva la compensación educativa para el alumnado que se encuentra en riesgo de fracaso escolar como consecuencia de determinados factores sociales, culturales, económicos y/o étnicos, que lo sitúan en una posición de debilidad en las instituciones escolares. De un modo más específico, se trata el papel que los métodos didácticos juegan en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los resultados que el mismo puede lograr en el alumnado. En este sentido, se revisan algunos de los principios metodológicos que ineludiblemente han de ser tenidos en cuenta. Finalmente se presenta un cuadro donde se resumen algunas de las estrategias más frecuentes, con los principios que desarrolla y la modalidad organizativa más cercana a las mismas.

Palabras clave: *Metodología; Compensación educativa; Escuela democrática; Currículum; Actividad y Participación; funcionalidad; Motivación; Autoestima; Aprendizaje significativo; Globalización; Personalización; Interacción; Inclusión; Apoyo formal; Apoyo directo; Apoyo material, Agrupamientos flexibles; Aprendizaje cooperativo; Centro de interés; Enseñanza multinivel.*

INTRODUCCIÓN.

Uno de los grandes logros, y a la vez una de las grandes exigencias de una sociedad democrática es que su sistema educativo de cabida a todos y a todas hasta la edad mínima que la sociedad marca como básica para que un ciudadano haya logrado las competencias necesarias para ejercer de modo crítico, autónomo y libre sus derechos y sus obligaciones. Esto representa que todo el alumnado está “obligado” (afortunadamente), a permanecer en el sistema educativo al menos hasta los 16 años de edad.

Este escenario, que supone un claro beneficio para las personas concretas ya que les permite acceder a una mayor competencia ciudadana, crea una situación de diversidad mucho más amplia que en situaciones dónde el sistema selecciona al alumnado en función de sus competencias académicas, lo que permite contar con un tipo de alumnado más homogéneo en cuanto a capacidades e intereses.

Dentro de esta situación de diversidad, están los alumnos y alumnas que se encuentran con dificultades generalizadas para seguir, con una cierta esperanza de logro, los contenidos curriculares previstos en el currículum ordinario por razones ajenas a sus capacidades y ajenas a sus actitudes. Son los alumnos y alumnas que forman parte del colectivo de educación compensatoria.

Este alumnado, que por razones de pertenencia a minorías étnicas o culturales, por pertenecer a colectivos sociales desfavorecidos, por no contar con ningún tipo de expectativas académicas o escolares, por tener desniveles de competencia curricular demasiado amplios para ser abordados de modo ordinario o por no conocer el idioma, se va descolgando de la escuela y de los contenidos que en ella se tratan, termina

[1] Centro de Animación y Documentación Intercultural, Servicio de Atención a la Diversidad, Consejería de Educación y Cultura
[2] Instituto de Educación Secundaria Alquibla, Carril del Molina 3, La Alberca, 30150 Murcia

formando bolsas de alumnos y alumnas que van a engrosar el tan extendido fracaso escolar.

La escuela democrática, tiene entre sus funciones la de ser compensadora, pero sin embargo, desde el punto de vista de su funcionamiento ordinario no lo es, necesitando programas, especialistas, espacios y currículas diferentes para poder ser compensadora y atender a este alumnado que es quizás el más necesitado de esa atención. Esto evidencia que algo está fallando en una educación que pretende ser para todos y todas, pero que sólo consigue serlo para algunos.

En principio el grave peligro que corremos cuando generamos estructuras y programas diferenciados para atender a los más débiles del sistema es crear guetos que suelen ser rápidamente caracterizados como faltos de expectativas y posibilidades de éxito, lo que irremediablemente provoca que la profecía se cumpla.

Este posicionamiento inicial, no pretende convertirse en un argumento demagógico y facilón para "no hacer nada", sino en una reflexión que nos conduzca a que cualquier cosa que se haga, persiga modificar la situación actual para poder ir construyendo un currículum común para todos, sin necesidad de estrategias tan claramente diferenciadoras.

1. LA METODOLOGÍA.

Cuando hablamos de metodología, nos estamos refiriendo al conjunto de métodos, de estrategias, de formas, de lenguajes etc., que utilizamos para conseguir que nuestro alumnado aprenda algo. Por tanto, desde ese planteamiento, la metodología que cada profesor o profesora va a utilizar, va a estar claramente condicionada por las ideas de lo que dicho profesor o profesora entiende por aprendizaje y también por lo que entiende sobre cómo aprendemos las personas. Y estas creencias, que forman parte de la cultura profesional más relevante de cada docente, y que en muchas ocasiones se han ido adquiriendo de un modo inconsciente, van a determinar el rol que éste va a desarrollar con su alumnado.

Es decir, un docente que crea que aprender significa que su alumnado reproduzca de un modo mimético y acrítico una serie de contenidos que han sido explicados (puede ser, incluso, que explicar signifique para alguien repetir oralmente lo que viene escrito en un libro de texto), y que además crea que el alumno debe aprender esos contenidos prestando atención en clase en silencio y memorizando posteriormente lo que el texto dice, utilizará una metodología muy diferente a la de otro docente que considere que aprender significa elaborar ideas para entender mejor la realidad, a partir de numerosos contextos y situaciones y que el alumnado, por tanto, debe aprender cosas que le sirvan para entender mejor dicha realidad. Evidentemente, no hace falta ser pedagogo para llegar a esta conclusión, ambos profesores utilizarán métodos y estrategias muy diferentes, es decir una metodología muy distinta.

Esta manera de entender la propia tarea profesional, bien como el desarrollo de la capacidad del alumno de aprender unos contenidos de modo fiel y sin demasiadas concesiones a exteriorizar conductas divergentes o diferenciadas, o bien, como enseñar

al alumnado a plantearse situaciones problemáticas y buscar el modo de resolverlas poniendo los contenidos educativos al servicio de ese pensamiento, nos sitúa en el plano de la ideología educativa. Es decir en los valores que sustentan lo que un docente entiende por educar y por tanto, por lo que entiende que es el significado y la tarea de su profesión.

Esto quiere decir, que cuando nos planteamos actuaciones sobre la metodología como uno de los elementos vertebradores del currículum, nos estamos cuestionando principios que aluden a algo mucho más profundo que una mera forma de enseñar, nos estamos cuestionando el significado de la enseñanza, la incidencia que tiene en el desarrollo integral de nuestro alumnado el modo de enfrentarse al aprendizaje, la organización de los tiempos y de los espacios, el tipo y el uso de los materiales didácticos, el valor y los efectos de las interacciones entre iguales, los tipos de agrupamientos y algo, que de manera habitual ocasiona una cierta sensación de inseguridad profesional, el papel que el docente debe jugar en el conjunto de todas esas variables como núcleo central de las mismas.

Por tanto sería una ingenuidad o una falacia, pensar que hablar de metodología es exclusivamente hablar de métodos, sin entrar en consideraciones sobre el resto de elementos, especialmente aquellos que inciden con la manera de ver y entender lo que significa educar.

2. LA METODOLOGÍA COMO ELEMENTO INTEGRADOR DE UN CONSTRUCTO MÁS AMPLIO: EL CURRÍCULUM.

Por otra parte, la metodología no esta aislada de los demás elementos del currículum, sino íntimamente ligada a ellos, de manera que las decisiones que tomemos sobre objetivos, contenidos, evaluación y promoción, estarán condicionando y afectando lo que podamos o no decidir en los aspectos metodológicos. Es decir, no podemos hablar exclusivamente de una metodología para compensar, sino de un currículum compensador dónde la metodología sea parte coherente de un todo compensador.

En este sentido, debemos abordar un proceso serio y riguroso, donde desde un punto de vista colegiado, tratemos de dar respuesta desde decisiones globales sobre el currículum a las características del alumnado que necesita medidas concretas de compensación educativa.

Algunas de estas medidas, ya fueron expresadas en otro artículo "A*daptaciones curriculares en compensatoria."* M. Moreno, (2006), dónde se intentaba establecer algunas de las decisiones que ineludiblemente se debían de abordar para dar respuesta al alumnado de compensatoria a la hora de elaborar el currículum. En la siguiente tabla, se resumen algunas de esas decisiones.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	DECISIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM
Ser un alumnado que ha repetido una vez en primaria y presenta un desnivel en su competencia curricular de más de un ciclo, en muchos casos tres o cuatro cursos.	Llevar a cabo una evaluación inicial rigurosa para determinar su nivel de competencia curricular y establecer el nivel de logro esperado en cada una de las áreas.
Un alumnado con una autoestima absolutamente baja y con una percepción de sí mismo de ser un fracasado en el ámbito escolar.	Elaborar un currículum integrando aspectos emocionales y teniendo un especial cuidado con la autoestima de los alumnos y alumnas, especialmente a través de la acción tutorial. Plantear objetivos educativos que puedan ser alcanzados por todo el alumnado.
Un alumnado con su esfera afectiva y emocional totalmente deteriorada y sin ningún tipo de apoyo personal y familiar que le permita reconstruirla.	Cuidar los aspectos socioafectivos, especialmente en lo referido a la constitución y cohesión de los grupos y a la inserción de los mismos en el centro. Potenciar la participación y la formación de las familias, a través de un programa de comunicación fluido y permanente entre las mismas y el equipo docente o tutor/a.
Un alumnado sin ningún tipo de motivación escolar y en general sin ningún tipo de motivación.	Buscar estrategias para que en la elección de los tópicos de contenido, puedan intervenir los alumnos y alumnas, intentando que sus intereses queden reflejados en los mismos. Desarrollar estrategias metodológicas basadas en la actividad, la funcionalidad, el aprendizaje por descubrimiento y cooperativo.
Un alumnado sin normas y con muchas dificultades para poder aceptar las mínimas normas que el centro como organización impone a sus miembros.	Potenciar la normativización de los grupos y el análisis crítico de las normas desde el punto de vista de la ganancia en autonomía y libertad personal y colectiva.
Un alumnado sin hábitos de estudio, sin ningún tipo de estrategia escolar y una nula disciplina escolar y personal.	Incorporar en las diferentes áreas diferentes estrategias de trabajo intelectual. Incorporar la negociación de compromisos como resolución de tareas concretas.

Un alumnado que genera conductas disruptivas con mucha frecuencia como método de autodefensa ya que en general se siente agredido por el entorno escolar.	Incorporar el análisis y la resolución de conflictos como tarea curricular cotidiana, tanto desde el ámbito de las diferentes áreas curriculares como desde el ámbito de la tutoría. Favorecer la intervención en los conflictos de los grupos, así como en los conflictos generales del centro.
Un alumnado con facilidad para "aliarse" con otros alumnos de sus mismas características y crear contraculturas escolares, que inicialmente les permite identificarse como personas, pero donde terminan incubándose conductas poco recomendables.	
Un alumnado que muy pronto empieza a presentar un gran absentismo escolar, contra el que es muy difícil de luchar, al no contar con el apoyo familiar, salvo que se consiga implicarlos a ellos mismos en un proceso de autorresponsabilización.	Lograr una motivación intrínseca, a través de las medidas anteriormente señaladas.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, se requiere que el conjunto del profesorado aborde una serie de medidas mínimas que garanticen que el escenario dónde este alumnado tiene que "vivir", curricularmente hablando, sea adecuado y sobre todo posible. En todo caso si nos detenemos en algunos de los elementos formales del currículum, todavía podríamos concretar algunos aspectos un poco más.

Así por ejemplo, si formulamos unos objetivos claramente terminales y cerrados, donde las conductas esperadas por nuestro alumnado sean únicas e inamovibles y dónde el nivel de logro sólo pueda medirse en términos absolutos de éxito o fracaso, tenderemos a utilizar una metodología única y orientada a que los más capaces logren el éxito. De ese modo justificaremos que tanto objetivos como metodología son adecuados (ya que algunos han conseguido lo que estaba previsto), y achacaremos el fracaso a factores externos a nuestras decisiones, especialmente a los referidos a la actitud o capacidad de nuestro alumnado o a la influencia de sus contextos más cercanos (especialmente la actitud de la familia).

Con respecto a los contenidos, el tema es, si cabe, más sangrante todavía, porque suelen ser éstos los que determinan los objetivos que nos marcamos y a la vez vienen prefijados sin tener en cuenta, la mayoría de las veces, ni las necesidades reales de nuestro alumnado, ni tampoco la opinión del profesorado.

Así, las diferencias son evidentes, desde el punto de vista de la actitud que nuestro alumnado tiene que tener con respecto a su propio aprendizaje y por supuesto con la metodología más apropiada, si planteamos unos contenidos globalizados, interdisciplinares, o puramente disciplinares, dónde el grado de significatividad para nuestro alumnado irá decreciendo en el orden expresado. En este sentido el alumnado más débil, (el de compensatoria), tendrá muchas más dificultades en situarse en un plano significativo y motivante, si los contenidos sólo responden a criterios académicos o disciplinares, por lo que su capacidad para obtener éxito se verá claramente mermada.

Del mismo modo, los contenidos que agrupan elementos diferentes provenientes de distintos campos del conocimiento, permiten al alumnado un mejor “acoplamiento”, ya que cada uno/a, se acerca a dicho conocimiento desde aquello que conoce y desde dónde puede aportar algo y conseguir algo. De este modo proporcionamos al nuestro alumnado diferentes posibilidades de aprender y de integrarse en las actividades que se propongan.

También es fundamental la secuencia con la presentemos los contenidos. La secuencia de los aprendizajes responde a diferentes lógicas. La lógica científica que ordena epistemológicamente la construcción de conocimientos disciplinares, pero también la lógica social, que establece elementos de conexión con la realidad, la lógica afectiva, que consigue que nos impliquemos de un modo más o menos intenso en los procesos de indagación y estudio, la lógica grupal que ayuda a que los objetivos sean compartidos, etc.

Con respecto a la evaluación, debe estar orientada ineludiblemente al conocimiento de nuestro alumnado y de lo que le pasa tanto cuando aprende como cuando deja de aprender. En este sentido, las características de la evaluación son necesariamente las de una evaluación continua pegada al desarrollo de las actividades de nuestro alumnado que nos informe de las dificultades que éste puede ir encontrando en lograr los objetivos previstos para él. Si llevamos a cabo una evaluación exclusivamente basada en determinar el nivel de logro de algunos aprendizajes terminales, estaremos comprobando exclusivamente quién llega o no a dichos niveles, pero no obtendremos información que nos permita saber cuáles son las dificultades que nuestro alumnado se encuentra para poder actuar sobre ellas.

Por último, en lo relativo a las opciones metodológicas y al diseño de actividades de aprendizaje, podemos asegurar que no existe ningún tipo de metodología que permita asegurar que el proceso se va a desarrollar sin altibajos, pero una metodología basada en la actividad del alumno dónde los planteamientos abstractos tengan relación con aspectos manipulativos concretos, un planteamiento de trabajo colaborativo dónde cada uno pueda integrarse en el resultado final en función de sus capacidades, un planteamiento de trabajo basado en el descubrimiento que favorezca el pensamiento divergente y la formulación de hipótesis explicativas de la realidad, un desarrollo metodológico basado en talleres polivalentes e integrados, dará mejores resultados que otros que no contemplen esos principios.

En todo caso, no existe una única opción metodológica a la que podamos acogernos, sino una opción plurimetodológica, que se vaya adecuando a las diferentes situaciones por las que deben pasar nuestros alumnos y alumnas en relación a sus diferentes aprendizajes y nosotros mismos como profesores.

En cualquier caso, si existen, desde nuestro punto de vista, planteamientos metodológicos que son más adecuados para la atención a la diversidad en general y para la compensación educativa en particular, pero antes de comentarlos, veamos de manera muy breve, ya que el espacio de este artículo no nos permite otra cosa, algunos principios que, entre otros, cualquier metodología compensadora debe considerar.

3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.

3.1 Principio de Actividad y Participación.

Entendido éste como la necesidad de que el alumnado tome parte en el desarrollo de su propio currículum y como consecuencia de su propio aprendizaje. Por tanto, la adquisición de conocimientos, debe estar basada en la actividad, de tal forma que no hagan del aprendizaje una mera adquisición pasiva de conocimientos, sino la utilización de los mismos para resolver problemas concretos y tareas que les permitan aprender o lograr cualquier objetivo adecuado a sus posibilidades

Este principio tiene mucho que ver con el logro de una actitud proactiva, ya que si queremos cambiar el sentimiento de pasividad de nuestros alumnos, debemos hacer que se sientan partícipes de su propio aprendizaje a partir de las actividades que desarrollan. En ese sentido, la elección de los temas que se deben desarrollar, debe partir, en la medida de lo posible, de los intereses de nuestro alumnado, haciendo que éstos los manifiesten de forma explícita. Además, en el alumnado de educación compensatoria, debido a su situación académica y personal, la elección de los temas es un elemento fundamental, para poder abordar con ciertas garantías de éxito las tareas[3].

Desde el punto de vista del diseño de las actividades, es necesario que se tengan en cuenta una serie de características que hagan que el alumnado pueda sentirse partícipe de ellas, que les haga sentir que son capaces de hacerlas y que no las viva como un reto imposible de superar. Para ello, las actividades tienen que tener un diseño variado, tanto desde el punto de vista del soporte utilizado (papel, lenguaje oral, objeto manual, producción informática, etc.), como desde el punto de vista de la responsabilidad de los que las hacen (individualmente o en grupo), como desde el punto de vista de los niveles de complejidad que contemplan, ya que se deben favorecer actividades que permitan diversos niveles de ejecución, para que todo el mundo tenga un cierto nivel de éxito en las mismas.

3.2 Principio de funcionalidad.

"Se aprende lo que se hace". En esta frase se condensa uno de los principios básicos sobre cómo aprendemos las personas. Es necesario unir la educación a la vida, de tal forma que la persona sienta la necesidad de aprender pero, no para utilizar estos conocimientos en un futuro, sino en su presente. Que sienta la necesidad de aprender para resolver o hacer algo, que investigue, pregunte y, en definitiva, comprueba la utilidad de lo que aprende en cada momento.

Esto, significa unir el aprendizaje a tareas concretas, a productos terminados y manipulables que den respuesta a una situación problemática previa o a un objetivo claramente entendido e identificado por el alumnado como deseable.

[3] A veces se considera que defender que el alumnado elija los temas constituye un posicionamiento demagógico e incluso irreal. Suponer esto, implica considerar que los contenidos son el elemento esencial del currículum y que éstos están por encima de las capacidades y competencias que queremos desarrollar, lo cual implica una concepción academicista, que para un alumnado de las características del que estamos hablando, supone un desconocimiento absoluto de lo que pueden y deben hacer.

La funcionalidad, debemos entenderla aquí, como la satisfacción de una necesidad o un deseo, de manera que al finalizar cualquier actividad, el alumno debe percibir que ha logrado algo provechoso y debe saber para que le sirve y cómo utilizarlo.

3.3 Principios de Motivación y Autoestima.

Ya hemos comentado anteriormente que algunas de las características que definen a este alumnado son una falta de motivación muy alta, por no decir total por todo lo que representa el currículum académico, y una autoestima muy baja como consecuencia de su historia escolar y en muchas ocasiones de su propia historia y situación personal. Esto hace que consideren a la escuela como fuente de sus frustraciones (en realidad si que podemos considerar que la escuela es una fuente importante de sus frustraciones), y desarrollen conductas de rechazo y en ocasiones incluso contraculturas escolares, para poderse sentir como personas con toda la dignidad.

Esto, significa que la metodología que utilicemos, debe asegurar que todo proceso de aprendizaje será precedido por una labor motivadora que lleve al alumno a una situación que facilite sus aprendizajes, para lo cual es preciso considerar los intereses y necesidades que sean capaces de manifestar, transformándolos en tareas concretas que pongan en marcha el desarrollo de sus competencias al nivel de exigencia que ellos puedan conseguir.

Este triángulo que se inicia en sus intereses y necesidades, continúa en el desarrollo de sus competencias y se cierra garantizando un mínimo nivel de logro para todos y todas, es la pieza básica de su éxito y por lo tanto la piedra angular para el desarrollo su autoestima o como mínimo la recuperación de su autoestima perdida, pieza ésta, absolutamente clave, para que cualquier persona pueda enfrentarse a una situación de aprendizaje con ciertas garantías de éxito.

3.4 Principio de Aprendizajes Significativos.

La elaboración de conocimientos se basa , en la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, así como su proyección en la vida cotidiana y en el mundo laboral. Nadie aprende a partir de la nada y todo lo que se aprende tiene alguna relación con lo que ya sabemos.

Esta aseveración, perfectamente documentada por la psicología cognitiva y los planteamientos del constructivismo, implica que nuestra labor docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, debe partir de los engarces cognitivos, afectivos y sociales de nuestro alumnado, lo cual a su vez, tiene otras implicaciones que necesariamente debemos incorporar a nuestras “rutinas” educativas.

Por lo tanto la tarea docente, debe contemplar entre otras cosas, el tiempo necesario para conocer los conocimientos previos de nuestro alumnado, pero no desde una evaluación cero que a principio de curso nos permita determinar (al menos eso es lo que intenta), el nivel de competencia curricular de algunas áreas, sino, y esto es lo auténticamente importante, lo que nuestro alumnado sabe o intuye, sobre cada uno de los temas, conceptos o ideas que vamos a ir trabajando con ellos.

Esto a su vez, puede aportarnos datos interesantes sobre sus intereses, sobre sus motivaciones y sobre las ideas que ellos tienen referidas a para qué sirven los diferentes conocimientos.

Toda esta información que esta evaluación inicial[4] nos proporciona, debe constituir el elemento clave y el punto de partida para la planificación de nuestra tarea, de manera que la misma, responda a cuestiones que realmente puedan ser abordadas por nuestro alumnado con garantía de ser aprendidas e incorporadas a sus esquemas de acción, lo cuál constituye la prueba auténtica de que se ha llevado a cabo un aprendizaje significativo.

3.5 Principio de la Globalización.

Este principio, está íntimamente relacionado con el anterior. Es un enfoque en el que los contenidos objetivo de aprendizaje, se presentan relacionados entorno a un tema concreto que actúa como eje organizador, permitiendo abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto significativo para el alumnado.

Al ser los contenidos más que objetivos de aprendizaje en sí mismos, instrumentos para llegar a aprendizajes de carácter más significativo, éstos adquieren un carácter más instrumental y la dificultad intrínseca de los mismos disminuye, al convertirse en mediadores de otros aprendizajes.

Por otra parte, la globalización, mucho más que cualquier otra manera de organizar y estructurar los contenidos, permite abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, haciendo que el alumnado se implique en ellos de manera directa, ya que responde de forma muy ajustada a los modelos de trabajo por proyectos de investigación, centros de interés, unidades didácticas integradas, etc., dónde la actividad y la implicación del alumnado es esencial, ya que casi desde la elección del tema, hasta las estrategias para buscar información y obtener respuestas, pasando por la formulación de hipótesis y preguntas, son fases en el proceso en las que el alumnado se implica de manera directa, haciendo suyo el proyecto desde la definición hasta la conclusión, con lo que se garantiza, de un modo mucho más probable su implicación y la motivación en el mismo.

Otra de las ventajas que la globalización tiene, es la posibilidad que los alumnos y alumnas tienen de poder dar respuesta a las diferentes cuestiones que vayan surgiendo en el desarrollo de los proyectos, lo que permite que el proceso educativo sea inclusivo, es decir, que nadie se quede al margen de las propuestas que el proyecto propone. Esta es la manera de llevar a cabo una auténtica atención a la diversidad desde el desarrollo del currículum, ya que la variedad de tareas que un proyecto de este tipo, puede sugerir como propuestas de actuación, permite al alumnado incorporarse de un modo útil y efectivo a aquellas en las que tiene posibilidad de éxito, garantizando de ese modo su aprendizaje, a la vez que lo pone en una situación, en la que está en condiciones de

[4] Al referirnos a la evaluación inicial, no estamos hablando de pruebas específicas que tengamos que hacer al inicio de cada tema y que nos implique un trabajo extra, sino a un tratamiento de detección de conocimientos e informaciones integrado en el proceso educativo ordinario, que fundamentalmente debe desarrollarse de manera colectiva, para que sirva de enriquecimiento general, y permita consensuar, significados, objetivos e inclusos contenidos que merezcan la pena ser tratados.

abordar, con la ayuda de sus compañeros o del profesorado, propuestas para las que inicialmente no reúne las condiciones de éxito necesarias.

También debemos considerar, desde el punto de vista de la vinculación del alumnado, que este tipo de proyectos, debe finalizar con un producto final tangible (un informe, un objeto construido, una exposición, etc.,), que permita al alumnado tomar conciencia de que su trabajo ha tenido unas consecuencias, y que las mismas han sido valoradas positivamente y pueden servir para lograr determinado tipo de objetivos. Es decir que su trabajo vale para cosas diferentes, además de la mera calificación de su profesor o profesora.

Por último, conviene decir, que la globalización no es una técnica compleja para elaborar unidades didácticas artificiales. Según A. Zabala " *Es una actitud ante la enseñanza, más que la aplicación mimética de una técnica concreta".* Es decir, es un modo de plantearnos cómo organizamos los escenarios de lo que queremos que aprenda nuestro alumnado para lograr un aprendizaje eficaz, inclusivo y valioso.

3.6 Principio de Personalización.

La heterogeneidad del colectivo del alumnado de compensatoria, conlleva atender tanto a la diversidad de situaciones de acceso como a las realidades y características individuales.

Por tanto es necesario una metodología que se adapte al proceso de trabajo y al ritmo de cada persona, teniendo en cuenta su componente emocional como parte determinante en el proceso de aprendizaje.

Se debe educar a personas concretas, con características particulares e individuales, no abstracciones o a colectivos genéricos.

La consideración de este principio nos evitará caer en el error de considerar que todo el alumnado, por el hecho de ser de compensatoria, tiene las mismas características, parte de la misma situación inicial y de los mismos intereses y necesidades.

Esta consideración, es fundamental, no sólo para dar respuesta al adecuado avance curricular de nuestro alumnado, sino para que éstos se sientan atendidos como personas individuales, únicas e importantes de manera que su motivación y su autoestima se sientan atendidas y fomentadas.

3.7 Principio de interacción.

El proceso de aprendizaje del alumno debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre "profesor - alumnado" y "alumnado - alumnado", que le lleve a una situación de pertenencia al grupo.

Entendiendo al grupo como un valor en sí mismo donde el alumno aprende vivencialmente a comprender el punto de vista del compañero, a respetar sus derechos y a cooperar en las tareas del grupo, es decir en dónde el alumno aprende lo que significa ser un ciudadano con derechos, obligaciones, ventajas y responsabilidades.

La interacción desarrolla el principio de pertenencia y el de responsabilidad compartida, a la vez que promueve estrategias comunicativas de análisis de situaciones y de resolución de problemas.

Cuando hablamos de la interacción profesor alumnado, nos estamos refiriendo a todas las situaciones, en las que favoreciendo la autonomía de pensamiento y acción del alumnado, el profesor se pone a disposición de éste como elemento que ayuda y facilita el trabajo del mismo. No se trata tanto de marcar caminos sino de ayudar a que los caminos sean trazados de forma autónoma y a posibilitarles que los recorran adecuadamente. Esta interacción favorece las posibilidades de un planteamiento de mejora permanente en lo referido a su aprendizaje curricular, una mejora de su autoestima y la construcción de un autoconcepto más ajustado y consistente.

Por otra parte, la interacción del alumnado consigo mismo, constituye uno de los principios metodológicos mas potentes desde el punto de vista de los resultados que consigue, a la vez que probablemente, es uno de los principios que más le cuesta poner en marcha a una parte importante del profesorado.

La interacción entre iguales, supone que el alumnado participa en situaciones de aprendizaje donde los intereses, motivaciones, conocimientos previos y dudas son muy similares, con lo que las posibilidades de generar objetivos comunes y estrategias de trabajo conjuntas se multiplican con respecto a otro tipo de situaciones, ya que se favorece el contacto creativo entre niveles de pensamiento parecidos, códigos lingüísticos y emocionales similares, potencialidades de aprendizaje en parámetros bastante cercanos, etc., lo que hace que la efectividad de este tipo de metodología posibilite de un modo muy eficaz los resultados del trabajo.

Dentro de las posibles estrategias para favorecer la interacción entre iguales, destacan el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje tutorado, siendo cualquiera de estos modelos metodológicos, muy válidos, pero también muy difíciles para el alumnado de compensatoria y cumpliendo funciones que pueden ser complementarias en las diferentes situaciones y contextos de aprendizaje que se plantean en la dinámica normal de las clases.

El aprendizaje tutorado, implica una relación mucho más personalizada y tiene unos efectos de mejora mucho más concretos, tanto para el tutor como para el tutorando. La tutoría entre iguales, supone que los alumnos y alumnas adquieren un nivel de responsabilidad y de compromiso en una relación de ayuda y de aprendizaje que en un caso (tutor), supone consolidar unos conocimientos para poder transmitirlos y enseñarlos de forma adecuada y en otro caso (tutorando), supone una disposición al trabajo guiado para lograr un aprendizaje concreto.

El aprendizaje (trabajo) cooperativo, supone una relación de carácter más colegiado. Desde esta perspectiva, el alumnado se compromete en hacer lo que sabe para lograr algo, sumando lo que cada uno sabe y poniéndolo al servicio del resultado final común. Es un trabajo – aprendizaje, dónde se analiza, se busca información, se toman decisiones y se ejecutan de manera conjunta, con lo cual el aprendizaje y la atención a la diversidad, están asegurados, ya que cada uno se responsabiliza de aquello que puede hacer.

3.8 Principio de inclusión.

Ya hemos comentado al principio del capítulo que la necesidad en la práctica que tiene la escuela, de programas, especialistas, espacios y currículas diferentes para poder ser compensadora, la aleja bastante de conseguir una de las funciones principales de la escuela democrática, proporcionar una educación para todos y todas.

De acuerdo con esta idea, entenderemos la inclusión como un respuesta didáctica que facilite y promueva la participación de todo el alumnado, oponiéndose a cualquier forma de segregación.

El alumnado con necesidad de compensación educativa forma parte de colectivos cuyas pautas sociales no están reflejadas en los programas académicos, a veces, con vidas privadas difíciles que ponen a prueba la capacidad de respuesta de los centros educativos. Entenderemos la inclusión como la respuesta a aquellos alumnos que fracasan en el sistema educativo, que se desenganchan porque lo que acontece en la escuela no tiene sentido para ello, donde el individualismo competitivo, la selección y el logro de estándares constituye el discurso oficial y donde el fracaso escolar de este alumnado es visto como el resultado de falta de capacidad intelectual, de comportamiento problemáticos, de defectos lingüísticos o falta de motivación.

Esta repuesta se debe traducir en una valoración de la diversidad, en una flexibilidad a la hora de proporcionar experiencias educativas donde se considere que todos los niños y niñas pueden aprender, aunque no del mimo modo. Por tanto se diversifican las tareas, los tiempos y los modos.

Por medio de este principio se establece un currículum común, pero diverso, que contemple perspectivas interculturales; se organizan los aprendizajes desde perspectivas constructivistas; se potencian los puntos fuertes intelectuales de cada individuo para ayudarle a conseguir éxito, bajo la idea que el éxito alimenta el éxito; se evita la departamentalización de los aprendizajes elaborando currículos interdispciplinares y se realizan evaluaciones auténticas, dando la oportunidad de que el alumnado exprese el conocimiento a través de diversas formas y no sólo mediante la estandarizada.

4. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

Si definiéramos *descompensación educativa* como la diferencia existente entre unos niños y otros en relación a su competencia curricular y sus habilidades educativas y sociales, producida por características socioeducativas adversas al propio alumno, y teniendo en cuenta que el ambiente socieducativo en el que el niño o la niña en cuestión se desenvuelve, no es favorable para que estas diferencias sean solventadas a corto o medio plazo, sin apoyo específico, podemos llegar a la conclusión de que la propia situación de descompensación es un indicador de que algo en este ambiente hay que modificar, para cambiar la situación educativa individual de la persona en cuestión.

Como profesores y educadores nuestro campo de trabajo se sitúa en el espacio escolar y el sentido común nos proporciona la evidencia que de continuar con la misma

acción educativa que no han solventado las descompensaciones acumuladas, llegaremos a idénticos resultados, es decir, a la acumulación de un desfase mayor y por consiguiente una mayor descompensación de ese alumno o grupo de alumnos. Si hay un desfase curricular importante y unas dificultades de inserción socioeduativa considerable será, posiblemente, que los procedimientos educativos utilizados en la escuela no han sido los adecuados ni los mejores posibles.

Por normativa, un alumno pertenece al programa de compensación educativa cuando cumple las siguientes condiciones:

- Pertenecer a un sector social desfavorecido, de minorías étnicas, culturales o ámbito rural.
- Presentar un desfase curricular significativo de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado.

Es condición indispensable, para propiciar una atención compensadora, que se cumplan ambas a la vez.

Estas dos cuestiones se afectan mutuamente. Es la pescadilla que se muerde la cola. El desfase curricular estará producido por las dificultades de inserción educativa, incorporación tardía al sistema educativo, escolarización irregular, residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas o desconocimiento del español y al mismo tiempo, las escasas habilidades curriculares y personales dificultan la posibilidad de superar estas condiciones adversas.

Otro tratamiento tendrían las cuestiones relacionadas con la dependencia de instituciones de protección social del menor o internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa, donde la situación de descompensación se produce por hechos coyunturales y que normalmente no perduran en el tiempo.

En ninguna circunstancia será determinante para la atención de un niño o joven en el programa de Compensación Educativa el hecho de acumular retraso escolar, manifestar dificultades de convivencia o problemas de conducta en el ámbito escolar, si estos factores no van unidos a las características especificadas anteriormente.

Por lo tanto, podríamos decir que la dificultad de «inserción educativa» es el hecho determinante que produce descompensación en algunos alumnos y alumnas. La superación del rechazo de este alumnado al sistema escolar, que busca la «homogeneización» del alumnado, que no contempla sus necesidades socioeducativas y que no proporciona herramientas educativas diversas para alumnado diverso, es el centro de la cuestión sobre la que debemos reflexionar para hablar de metodología para la atención al alumnado de descompensación educativa.

La escasa motivación y autoestima (confianza en sus posibilidades), hacen que los procesos educativos que se emprendan tengan dificultades añadidas que deberemos resolver, igualmente, mediante desarrollos didácticos adecuados a tales necesidades.

Pero tratar estas cuestiones, como hemos indicado al comienzo del texto, no es solamente una cuestión de "estrategias", sino de "ideología educativa". Bien es cierto que unas nos llevan a lo otro y viceversa.

En tanto en cuanto que la atención en los programas de compensación educativa se realiza por medio de apoyos, es importante, desde nuestro punto de vista, detenernos en este aspecto y realizar una pequeña reflexión sobre los mismos.

La función de Compensación Educativa se materializa en forma de apoyo, que puede ser descrito en una triple vertiente:

a) Apoyo Formal. Es el apoyo que se dirige a las organizaciones. Se entiende como el que opera sobre la organización, gestión y formación permanente de la Comunidad Educativa. También el apoyo interinstitucional.

b) Apoyo Directo. Este apoyo incide directamente en la actuación del maestro de Compensatoria con los grupos de alumnos y alumnas con mayores descompensaciones socioeconómicas, retrasos escolares, asistencia irregular, absentismo escolar o escolarización tardía. Este apoyo puede realizarse:

- *Dentro del aula ordinaria* con la presencia del tutor, como impulsores y corresponsables en plano de igualdad de la acción educativa.
- *En agrupamientos flexibles.*
- *Apoyo individual o en pequeño grupo* para la atención educativa individualizada o cuasi-individualizada a aquel alumnado con graves retrasos curriculares en los aprendizajes instrumentales básicos, o muy deficitarias condiciones socioeducativas.

c) **Apoyo Material**. Se entiende por apoyo material el que se realiza para que existan en el centro todos aquellos recursos materiales, a disposición de todo el profesorado, necesarios para poder desarrollar, de forma satisfactoria, la ejecución de los programas de compensación.

Los modelos organizativos y metodológicos que comentaremos a continuación, se refieren al apoyo directo. Algunos de ellos son proclives a ser aplicados dentro del aula ordinaria, otros en la formación de grupos flexibles y unos pocos en modalidades de apoyo individual.

Tal y como hemos señalado con anterioridad, entendemos que la compensación educativa debe acometerse desde opciones plurimetodológicas que puedan ser utilizas para la mejora educativa de alumnos con desfases y/o fracasos acumulados. Todas ellas cumplen, en mayor o menor medida, los principios metodológicos a los que también hemos hecho referencia.

Su utilización dentro de las modalidades compensación educativa, en grupos específicos de compensación educativa, en aulas de acogida, en aulas taller, etc, dependerá de las características de la modalidad, del grupo y del entrono educativo y será el grupo de profesores y maestros los que decidirán sobre su implementación. Muchas de ellas se pueden utilizar, bien puntualmente, añadidas a las dinámicas que se utilizan habitualmente en clase, o bien como metodología general de cada

programación. Incluso se pueden utilizar diferentes estrategias con diferentes alumnos o complementarias a la actividad desarrollada ordinariamente.

Son numerosas las aportaciones y las experiencias realizadas por pedagogos y psicólogos sobre cooperación, organización y gestión del aula, etc., que avalan la puesta en marcha de algunas estrategias que nos puedan facilitar el trabajo con la diversidad de alumnado existente en los programas de compensación educativa. En los centros y las aulas de los programas de compensación educativa nos encontramos alumnado de distinto nivel, distinta edad, diferente capacidad, distinta competencia o habilidad. Los talleres, los planes de trabajo o contratos didácticos, el trabajo cooperativo, entre otros, contienen uno de los elementos claves para la enseñanza en el siglo XXI, la necesidad de cooperar para aprender.

Por otro lado, los métodos activos y participativos inciden sobre todo en el aumento del interés y de la motivación del alumnado, el fomento de la creatividad, la participación en la elección de los contenidos a aprender por parte del alumnado, el respeto del ritmo personal de trabajo, la interacción y la mejora y aumento de la comunicación entre los componentes del grupo y la clarificación de los esquemas mentales y su reconstrucción a través del análisis y de la discusión en grupo, todos ellos poderosos instrumentos de desarrollo intelectual.

Teniendo en cuenta todo ello, creemos que la aplicación de las estrategias que se exponen a continuación puede ser de gran efectividad con el alumnado de Compensación Educativa, además de producir mejoras en la integración socio-educativa del mismo, en lo que se refiere a la mejora de su nivel de competencia curricular.

Evidentemente que existen ciertas dificultades a valorar, derivadas de la cultura escolar del docente y los centros educativos que hay que superar y que constituyen, a nuestro juicio, uno de los principales escollos a salvar para que se pueda producir el desarrollo efectivo de la idea de "centros compensadores" en sustitución de la idea de programas de "compensación educativa".

Así, la necesidad de un alto grado de coordinación entre el profesorado, más allá de la departamentalización producida en las materias de secundaria o en los ciclo de primaria, que pueda llevar al desarrollo de ideas comunes en todas las áreas, cursos, ciclos o etapas que conformen el centro educativo en cuanto a la formación y secuenciación de currículos, la organización de contenidos, tratamiento de la evaluación, etc. se nos antoja como la primera y más importante de las decisiones a tomar.

Igualmente la flexibilidad en los horarios y espacios, relacionados con la optimización de los recursos personales en el sentido de dónde, quién y cuándo interviene con los alumnos, más allá de los horarios laborales, de la asignación clásica un grupo para un profesor y de la idea de que el aula es el único espacio educativo, puede ser otro punto a superar en la organización escolar de cada uno de los centros.

5. PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS CON RESPECTO A LOS MODELOS DE AGRUPAMIENTOS.

Otro de los aspectos importantes para llevar a cabo la gestión del aula desde un punto de vista compensador, es ser conscientes de las características educativas que los *modelos de agrupamientos* proporcionan a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya se ha mencionado anteriormente la importancia de la interacción en los diferentes niveles que la misma puede tener en el contexto del aula. Esto implica que la elección de un tipo u otro de agrupamiento o de organización del alumnado no es una decisión neutra, sino una decisión relevante porque condiciona los modos de acceder al conocimiento y el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales que el alumnado pone en juego y desarrolla.

A modo de resumen muy sucinto, presentamos las características fundamentales de algunos de estos agrupamientos[5]:

<u>El trabajo colectivo:</u>

- Cohesiona el grupo.
- Se hacen puestas en común para tomas de decisiones.
- Se aportan consideraciones y explicaciones generales.

<u>El trabajo en pequeños grupos:</u>

- Favorece las situaciones de comunicación de la vida, dentro y fuera del aula.
- Se da la oportunidad de practicar a todos los alumnos.
- Se descentraliza la función del profesor.
- Permite crear situaciones de interacción comunicativa.
- Favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación.
- El alumno desarrolla su autonomía personal y valora más su participación.
- Se consigue mayor motivación del alumno y con ello mayor rendimiento.
- Se atiende a los distintos ritmos de los alumnos y al particular proceso individual.
- La corrección se hace de un modo conjunto, con planteamiento abierto de dudas en grupo y búsqueda de soluciones.
- El alumno se hace más creativo y siente menos inhibición o miedo.

<u>El trabajo en parejas:</u>

- Asegura la ejercitación de ambos alumnos.
- Se pueden contrastar opiniones, con corrección y ayuda mutua.
- Se comparten tareas.
- Se estimula el trabajo personal.
- Favorece la posterior participación en grupo.
- Crea mayor seguridad por parte de los alumnos.
- Ayuda a los alumnos más tímidos para intervenir en el intercambio comunicativo.

---

[5]Estas características de los agrupamientos las expone Pilar García García en el Curso de la Consejería de Educación y cultura de la Región de Murcia denominado: *Didáctica y metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Nivel II, dentro del módulo VI*: La interacción y organización en el aula. Dinámicas cooperativas y talleres.*

- Se pierde el miedo al ridículo.

El trabajo individual:

- Favorece una reflexión sobre las estrategias de aprendizaje.
- Fomenta las lecturas silenciosas, la producción escrita y la autoevaluación.

6. ORGANIZACIONES Y METODOLOGÍAS FAVORECEDORAS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO, DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

La variedad de modalidades de atención dentro de los programas de Compensación Educativa, hace que la casuística de alumnado sea compleja. Todos ellos responde a principios que consideramos básicos de actividad, participación, cooperación e interacción entre el alumnado. Todos ellos podrían responder a algunas de las modalidades de compensación educativa, pero bien es cierto que la aplicación de cada uno de ellos debe valorarla el, o la profesional que desarrolle la acción educativa. Algunas de estas estrategias quedan recogidas en el siguiente cuadro.

.

ESTRATEGIA METODOLÓGÍCA	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE DESARROLLA	DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA	MODALIDADES DE APLICACIÓN EN COMPENSATORIA
Agrupamiento flexible	Principio de actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de personalización. Principio de inclusión.	Los agrupamientos flexibles consisten en la organización de varios grupos a partir de uno o varios establecidos, que serán atendidos por varios profesores a la vez .	Aula ordinaria con compensación educativa.
Talleres	Principio de la actividad y la participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio de aprendizajes significativos. Principio de la personalización. Principio de la interacción.	Los talleres son espacios donde se realizan actividades sistematizadas y dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente para conseguir que el alumnado haga uso de diversos recursos y conozca diferentes técnicas que posteriormente utilizará de forma individual en el aula.	Aula específica de compensación educativa.
Un aula, dos docentes.	Principio de la globalización. Principio de la personalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Esta alternativa supone el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesores de apoyo, profesores de pedagogía terapéutica, profesores de compensatoria...)en el aula ordinaria.	Aula ordinaria con compensación educativa.
Rincones	Principio de la actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de la interacción. Principio de inclusión	Los rincones nos permiten organizar el aula ordinaria o el aula especifica de compensatoria en pequeños grupos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.

Centros de interés	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización.	Los centros de interés son una organización del currículo en base a los intereses y las necesidades de los alumnos. De esta manera se parte de lo simple para llegar a lo complejo, de lo familiar y conocido, para llegar a lo desconocido, de lo concreto para llegar a lo abstracto.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.
Plan de trabajo consensuado.	Principio de la actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de personalización.	Mediante esta estrategia se trata de organizar actividades individualizadas para cada niño o niña, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.
Contrato didáctico o de aprendizaje.	Principio de la actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de personalización.	Un contrato es un acuerdo negociado (oral o por escrito), precedido de un diálogo entre profesor y alumno con la finalidad de conseguir unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, que puede ser de carácter cognitivo, metodológico o actitudinal	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.
Aprendizaje cooperativo	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Se trata de la organización del alumnado por medio de pequeños grupos de trabajo cooperativo. El grupo cooperativo permite que la adquisición de conocimientos sea compartida, fruto de la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, por lo que resulta muy positivo para que el alumnado con las características de compensación educativa pueda aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.

Trabajo por tareas.	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Una tarea es una actividad o conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí con el fin de conseguir un fin o una meta determinada	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa. Aulas de acogida de nivel I para el aprendizaje de segundas lenguas.
Trabajo por proyectos	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Los proyectos de trabajo se articula en base de los interrogantes que formula el alumnado. Cada nuevo aprendizaje es un nuevo proyecto. Esta forma de organizar la enseñanza-aprendizaje implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa. Aulas de acogida de nivel II para el aprendizaje de segundas lenguas.
Enseñanza multinivel	Principio de actividad y participación. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de inclusión.	La enseñanza multinivel trata de dar respuesta a la diversidad de niveles. Las claves de este procedimiento está en el desglose del aprendizaje en distintos niveles, de más simple a más complejo y el diferente grado de habilidad relacionado con las 8 formas de la inteligencia[6].	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.

[6] Modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gadner (1983).

Tutoría entre iguales	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	La tutoría entre iguales es un sistema de instrucción constituido por una díada, en la que uno de los miembros enseña al otro, dentro de un marco planificado externamente. Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación que se establece entre los participantes. Suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende. También puede darse la tutoría entre compañeros de distinta edad o la tutoría con inversión de roles.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa
Enseñanza por medio de las TIC´s	Principio de la motivación y la autoestima. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Consiste en aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizando el ordenador como un instrumento más al alcance del docente, que facilite el poder dar una respuesta ajustada a las necesidades de su alumnado, y que ayuda en la eficacia de algunas tareas del proceso de enseñanza y aprendizaje inherentes a la labor del profesor	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa

7. CONCLUSIÓN.

Para finalizar debemos de poner el énfasis en algunas de las ideas desarrolladas a lo largo de este artículo.

1. La diversidad del alumnado no es una entelequia, ni una moda que pretende ser impuesta, es, simplemente, una realidad apabullante y desde nuestro humilde punto de vista enriquecedora. Esto no significa que no seamos conscientes de que el aumento de alumnos y alumnas diferentes, hace más compleja la función y el trabajo del profesorado, sino de que dicho trabajo debe configurarse, hoy día, desde los parámetros de una escuela comprensiva y democrática, ya que, ésta, es la única vía para dar respuesta a la realidad, que configura nuestros centros educativos.

2. En segundo lugar, hemos pretendido desautorizar la idea de que el ¿Cómo enseñar?, está desligado del ¿Qué enseñar?. El currículum en su conjunto es un elemento de carácter compensador, o por el contrario, puede ser un elemento de carácter excluyente. Lo que significa que abordar la metodología implica abordar el currículum en su conjunto.

3. Otra de las ideas sobre las que merece la pena reflexionar, es la inutilidad monometodológica, ya que partiendo del tipo de aprendizajes que queramos que nuestro alumnado interiorice, y de las condiciones materiales y personales con las que contemos, será conveniente y necesario utilizar diferentes tipos de planteamientos metodológicos, es decir, deberemos buscar el que mejor se adapte a nuestros objetivos y a nuestras posibilidades.

4. Para concluir, debemos decir, que los buenos profesores y profesoras (entre los que hay muchos), no son aquellos que trabajan con un ideal de buen alumnado, sino con el ideal de satisfacer las necesidades de un alumnado diferente, que busca en la escuela cosas diferentes, cuando es capaz de saber lo que busca.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000): *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS

ARRANZ, J. (2001): *Apoyos y refuerzos para el área de lengua.* Madrid: Narcea

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983*): Psicología educativa: un punto de vista cognitivo.* México: Trillas

BELTRÁN, J. et al. (2000): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide

CAVA, M.J. y MUSITU, G. (2000): *La protección de la autoestima en la escuela.* Barcelona: Paidós

CIDE (1997): *Catorce años de investigación sobre desigualdades e educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

COLEMAN, J.C. (1984): *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata

GARCÍA, J.N. (2001): *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Ariel

GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GUZMAN, C. (1989): *Enseñanza y dificultades de aprendizaje.* Madrid: Escuela Española

HOPKINS, J.R. (1987): *Adolescencia. Años de Transición*. Madrid: Pirámide

LOPEZ SEPULVEDA, C. (1988): *El refuerzo pedagógico*. Madrid: Escuela Española

MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (1991): *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza

PEREZ G. (1992): *¿Qué se entiende por educación multicultural? Educación multicultural e intercultural.* Granada: Impresur

RINCÓN, B.; LÓPEZ, V. y PALOMARES M.C. (2000): *La intervención psicopedagógica en Secundaria.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999): *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas.* Archidona: Aljibe

VARIOS (2002): *La respuesta a la diversidad desde la orientación psicopedagógica.* Huelva: Hergué

VILLAR, L.M. (1992): *El formador de maestros ante la educación multicultural. Educación multicultural e intercultural.* Granada: Impresur

WANG, M (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea

ZABALZA, M.A. (1992): *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural.* Granada: Impresur

3. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

LÓPEZ OCAÑA, A. Mª y ZAFRA JIMÉNEZ, M (2003).: La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. Barcelona. Octaedro.

Los autores, defienden en esta obra un concepto de calidad educativa basado en la atención a la diversidad, frente a un concepto de enseñanza elitista, que impide el acceso a etapas educativas superiores al alumnado de los sectores más desfavorecidos. Para ello aportan, partiendo de un marco teórico basado en una educación para todos y todas, una serie de instrumentos y propuestas prácticas que ellos mismos han desarrollado en sus centros y que suponen una buena orientación para poder incorporar ideas y propuestas prácticas de atención a la diversidad y de una educación de carácter compensador.

CARBONELL, F.; 1995.*"Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación"* . Madrid: MEC,

Reflexión teórica sobre los factores de desigualdad social y educativa que chocan con la diversidad cultural. Ofrece información de interés sobre la realidad social y cultural de la población inmigrante.

DÍAZ AGUADO, M.J. 2003. *"EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO".* Ed. Pirámide (Anaya)

Libro imprescindible para el profesorado y profesionales preocupados por medios y técnicas para hacer de la escuela un lugar de convivencia, respeto, tolerancia y no violencia. Incluye CD ROM, con cuento, Su principal enfoque es el de considerar la diversidad y el conflicto como ventajas para una educación cooperativa.

ESSOMBA, MIQUEL ÀNGEL (COORD.) 1999. *CONSTRUIR LA ESCUELA INTERCULTURAL: REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL.* Barcelona: Graó, .

Manual básico sobre interculturalidad con orientaciones y propuestas prácticas para el profesorado de primaria y E.S.O. Los contenidos están divididos en cuatro bloques. En primer lugar, ofrece una perspectiva metodológica sobre algunos grandes temas de esta dimensión educativa; a continuación, realiza un acercamiento al centro analizando diversos elementos; el tercer apartado incluye un análisis del currículum escolar; y en último término presenta una panorámica sobre los planteamientos y los recursos que deben estar presentes en el recibimiento y escolarización de inmigrantes, haciendo

énfasis en las dos minorías étnicas que sufren un índice más elevado de rechazo social: los gitanos y los magrebíes.

BONALS, J (2000), El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona. Graó

El autor propone el trabajo en pequeños grupos como elemento facilitador del aprendizaje y de la consecución de los objetivos educativos del alumnado. Presenta un marco teórico breve pero acertado para justificar la importancia y las ventajas de esta modalidad de trabajo. Pero lo más destacable del libro son las numerosas propuestas prácticas que fruto de la experiencia personal de muchos años de trabajo ofrece a los lectores.

DURÁN , D. y VIDAL, V. (2004), Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Barcelona. Graó.
En esta obra se presenta un marco teórico del aprendizaje cooperativo y de la tutoría entre iguales, a la vez que se presentan propuestas prácticas concretas para desarrollar en el aula y materiales que nos permiten llevar a cabo dichas propuestas. Es por tanto una obra que combina aspectos teóricos y prácticos ofreciendo una importante versatilidad para los docentes.

4. ENLACES WEB COMENTADOS.

http://www.cnice.mec.es/

En esta dirección se encuentran gran cantidad de recursos para la atención a la diversidad y específicamente referidos a educación compensatoria. Además, desde la misma nos redirige a otras página que nos ofrecen gran cantidad de posibilidades y recursos.

5. GLOSARIO DE TÉRMINOS.

Metodología: conjunto de métodos, de estrategias, de formas, de lenguajes etc., que utilizamos para conseguir que nuestro alumnado aprenda algo.

Currículum: Conjunto de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y procedimientos y criterios de evaluación que organizan el proceso de aprendizaje sistemático del alumnado.

Compensación educativa: Conjunto de medidas destinadas a paliar las diferencias académicas y de integración socio educativa, que se producen entre el alumnado

Escuela democrática: Escuela cuyo ideario parte del compromiso de promover una educación para todo el alumnado sin ningún tipo de exclusiones, desarrollando el derecho de todos los ciudadanos a la educación de calidad.

6. ACTIVIDADES:

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN:
Haz una breve reflexión sobre la necesidad de medidas específicas de compensatoria en el sistema educativo.

ACTIVIDAD DE COMPROBACIÓN:
Comenta las dificultades para su desarrollo en el aula de los principios metodológicos reseñados en el texto.

ACTIVIDAD DE ANÁLISIS:
Qué elementos definen tu manera de actuar como maestro o profesor en relación a lo expuesto en el tema.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN:
Qué tipo de agrupamientos practicas en tu aula. Valora su conveniencia para la compensación educativa.

ACTIVIDAD DE CREACIÓN:
Diseña una actividad que tenga en cuenta los principios de globalización e inclusión.

ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN**:**

Visita la página del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), que podrás encontrar en la dirección http://www.cnice.mec.es/

Busca por “compensatoria”, documentos relacionados con “Pueblo Gitano”, “aulas hospitalarias” , “población inmigrante”, “recursos”, ...

Analiza uno de los documentos encontrados y aporta tu punto de vista sobre el tema.

7. AUTOEVALUACIÓN: TEST DE 10 PREGUNTAS CON CUATRO POSIBLES RESPUESTAS.

La obligatoriedad de permanencia del alumnado hasta los 16 años en el sistema educativo es:

1. Un gran logro
2. Una de las grandes exigencias de la sociedad democrática
3. **Las dos respuestas anteriores**
4. Es un inconveniente de la escuela moderna.

La escuela democrática debe ser:

1. **Debe ser compensadora**
2. Necesita de especialistas
3. Tiene currículum diferentes para alumnado diferente
4. Funciona por programas.

Metodología y currículum:

1. No tienen nada que ver

2. Se relacionan levemente
3. Están muy diferenciados
4. **Están íntimamente ligados**

La metodología
1. Está condicionada por las ideas que se tienen sobre el aprendizaje
2. Tiene que ver sobre como creemos que aprenden las personas
3. Forma parte de la cultura profesional de los docentes
4. **Todas las respuestas son ciertas**

Con alumnado que presenta una autoestima baja
1. Debemos evaluar su nivel de competencia curricular.
2. Debemos elaborar un currículum integrando aspectos emocionales.
3. Debemos potenciar el desarrollo de normas en el seno del grupo
4. **Todas son ciertas.**

La formulación de objetivos de carácter compensador debe ser:
1. Cerrada; atendiendo aspectos finales
2. Aleatoria, según los medios que se dispongan.
3. **Abierta, partiendo de los intereses y posibilidades de nuestro alumnado.**
4. Fácil, rebajando al máximo las expectativas

Los criterios de selección de contenidos serán:
1. Los marcados por el currículum oficial
2. Los criterios académicos y científicos
3. Los marcados por las editoriales especializadas
4. **Los criterios de significatividad social, personal y grupal**

El principio de actividad implica:
1. Que el alumno es el que realiza las actividades
2. Que el maestro está permanentemente activo
3. **Que el alumno participa en el diseño, desarrollo y evaluación de su aprendizaje.**
4. Que las tareas se hagan todos los días.

La globalización supone.
1. Trabajar sin libros
2. Trabajar interdisciplinarmente
3. **Organizar los contenidos partiendo de problemas reales.**
4. Hacer unidades didácticas.

La compensación educativa se materializa en forma de apoyos, que puede ser:
1. Formal, individual y colectivo
2. **Formal, directo y material.**
3. Informal, material y grupal
4. Dentro del aula, fuera del aula, en pequeño grupo y en gran grupo

ESTRATEGIA METODOLÓGÍCA	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE DESARROLLA	DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA	MODALIDADES DE APLICACIÓN EN COMPENSATORIA
Agrupamiento flexible	Principio de actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de personalización. Principio de inclusión.	Los agrupamientos flexibles consisten en la organización de varios grupos a partir de uno o varios establecidos, que serán atendidos por varios profesores a la vez .	Aula ordinaria con compensación educativa.
Talleres	Principio de la actividad y la participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio de aprendizajes significativos. Principio de la personalización. Principio de la interacción.	Los talleres son espacios donde se realizan actividades sistematizadas y dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente para conseguir que el alumnado haga uso de diversos recursos y conozca diferentes técnicas que posteriormente utilizará de forma individual en el aula.	Aula específica de compensación educativa.
Un aula, dos docentes.	Principio de la globalización. Principio de la personalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Esta alternativa supone el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesores de apoyo, profesores de pedagogía terapéutica, profesores de compensatoria...) en el aula ordinaria.	Aula ordinaria con compensación educativa.
Rincones	Principio de la actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de la interacción. Principio de inclusión	Los rincones nos permiten organizar el aula ordinaria o el aula especifica de compensatoria en pequeños grupos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.

Centros de interés	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización.	Los centros de interés son una organización del currículo en base a los intereses y las necesidades de los alumnos. De esta manera se parte de lo simple para llegar a lo complejo, de lo familiar y conocido, para llegar a lo desconocido, de lo concreto para llegar a lo abstracto.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.
Plan de trabajo consensuado.	Principio de la actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de personalización.	Mediante esta estrategia se trata de organizar actividades individualizadas para cada niño o niña, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.
Contrato didáctico o de aprendizaje.	Principio de la actividad y participación. Principio de motivación y autoestima. Principio de personalización.	Un contrato es un acuerdo negociado (oral o por escrito), precedido de un diálogo entre profesor y alumno con la finalidad de conseguir unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, que puede ser de carácter cognitivo, metodológico o actitudinal	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.
Aprendizaje cooperativo	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Se trata de la organización del alumnado por medio de pequeños grupos de trabajo cooperativo. El grupo cooperativo permite que la adquisición de conocimientos sea compartida, fruto de la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, por lo que resulta muy positivo para que el alumnado con las características de compensación educativa pueda aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.

Trabajo por tareas.	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Una tarea es una actividad o conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí con el fin de conseguir un fin o una meta determinada	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa. Aulas de acogida de nivel I para el aprendizaje de segundas lenguas.
Trabajo por proyectos	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Los proyectos de trabajo se articula en base de los interrogantes que formula el alumnado. Cada nuevo aprendizaje es un nuevo proyecto. Esta forma de organizar la enseñanza-aprendizaje implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa. Aulas de acogida de nivel II para el aprendizaje de segundas lenguas.
Enseñanza multinivel	Principio de actividad y participación. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de inclusión.	La enseñanza multinivel trata de dar respuesta a la diversidad de niveles. Las claves de este procedimiento está en el desglose del aprendizaje en distintos niveles, de más simple a más complejo y el diferente grado de habilidad relacionado con las 8 formas de la inteligencia[6].	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa.

[6] Modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gadner (1983).

Tutoría entre iguales	Principio de la actividad y participación. Principio de la funcionalidad. Principio de la motivación y la autoestima. Principio aprendizajes significativos. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	La tutoría entre iguales es un sistema de instrucción constituido por una díada, en la que uno de los miembros enseña al otro, dentro de un marco planificado externamente. Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales en base a una relación que se establece entre los participantes. Suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende. También puede darse la tutoría entre compañeros de distinta edad o la tutoría con inversión de roles.	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa
Enseñanza por medio de las TIC´s	Principio de la motivación y la autoestima. Principio de la globalización. Principio de la interacción. Principio de inclusión.	Consiste en aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizando el ordenador como un instrumento más al alcance del docente, que facilite el poder dar una respuesta ajustada a las necesidades de su alumnado, y que ayuda en la eficacia de algunas tareas del proceso de enseñanza y aprendizaje inherentes a la labor del profesor	Aula ordinaria o aula específica de compensación educativa

UNIDAD 6

SOBRE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO. LAS AULAS DE ACOGIDA

J.E. Linares Garriga[1] *y M. López Oliver* [2]

RESUMEN

Es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante extranjero y su desarrollo personal. El centro debe facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc.

Una de las prioridades del alumnado inmigrante es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con el fin de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar, así como de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en la comunidad escolar, ya que estas se encuentran bastante alejadas de sus formas de organización y funcionamiento, y de sus propios referentes culturales.

En este sentido, parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de acogida y adaptación centrado en el aprendizaje de la lengua española y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello, se implantan las Aulas de Acogida como modalidad organizativa de agrupamiento para la adquisición de competencia lingüística.

Palabras Clave: *Respuesta educativa, Plan de Acogida, Alumnado extranjero, Aulas de Acogida*

---

[1] josee.linares@carm.es

Servicio de Atención a la Diversidad.

Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Región de Murcia.

[2] mariano.lopez5@carm.es

Servicio de Atención a la Diversidad.

Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Región de Murcia.

INTRODUCCIÓN

En nuestras aulas siempre ha existido la diversidad, alumnos con discapacidades, alumnado gitano, alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, etc. Sin embargo es la reciente llegada de alumnos inmigrantes lo que está provocando una verdadera revolución en nuestras aulas. La heterogeneidad de los grupos, el desconocimiento de la lengua de acogida, las distintas escolarizaciones, los diferentes ritmos de aprendizaje, la convivencia de múltiples culturas, las expectativas que cada uno tiene respecto a la escuela, etc., nos obligan, más que nunca, a repensar la educación. En el tratamiento de la diversidad cultural hemos de plantearnos las siguientes **cuestiones**:

- La mayor parte de los inmigrantes que llegan a nuestro país son los denominados inmigrantes económicos, provienen del llamado tercer mundo y es necesario abordar su integración en la sociedad. En las sociedades modernas la educación es el principal elemento que permite al individuo su desarrollo personal, su promoción e integración en la sociedad. En la mayoría de los casos la sociedad no rechaza al inmigrante por ser extranjero, por su color o por el desconocimiento de la lengua, prueba de ello es la facilidad con se integran los europeos comunitarios o árabes de familias hacendadas; quizá el elemento diferenciador que provoca el rechazo, la inseguridad, la discriminación... es la pobreza, la miseria, en muchas ocasiones, esto evidencia una realidad que nos violenta y que nos cuestiona si se trata de una situación de injusticia, de falta de esfuerzo y compromiso de otros, si es una cuestión de vida, etc., en cualquier caso siempre es más fácil mirar a otro lado para no tener que cuestionarnos estas y otras preguntas, pero la realidad nos obliga a tener que convivir juntos, por ello se hace obligatoria *una **educación intercultural** que facilite de un modo positivo para todos la inclusión de los inmigrantes en nuestra sociedad.*

- La aceleración con que se está produciendo el fenómeno provocó en un primer momento la falta de respuestas precisas y planificadas. Lo que evidenció la necesidad de planificar las actuaciones necesarias en la atención educativa y que faciliten que no se produzcan concentraciones y guetizaciones en determinados centros, disminución del rendimiento escolar de los grupos mayoritarios, huida de alumnado hacia los centros privados concertadaos, frustración del profesorado, etc. Se hace necesario *arbitrar*

medidas de escolarización *que permitan ofrecer unas escuelas eficaces en las que tengan cabida con respuestas educativas de calidad el alumnado autóctono, los inmigrantes y el resto de la diversidad. Una escuela en la que prime el principio de equidad*

Es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante y su desarrollo personal. El centro debe facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc.

El Artículo 4.4. del Real decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, establece como objetivo, " Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación, y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales".

El Plan Regional de Solidaridad en la Educación en la Región de Murcia, elaborado por la Consejería de Educación y Cultura, para el periodo 2001-2003, fue la primera propuesta institucional para la atención al alumnado extranjero y establecía los ámbitos y actuaciones para la respuesta educativa al alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE 4 de mayo) establece como principio básico de actuación, en su artículo 80: "Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello."

Esta Ley incluye también el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentran los alumnos de integración tardía en el sistema educativo, considerando dentro de este colectivo al alumnado extranjero.

La Consejería de Educación, Ciencia e Investigación consciente de que se han de desarrollar políticas educativas de carácter compensador destinadas a resolver tales dificultades lo contempla en el Pacto Social por la Educación de la Región de Murcia como un ámbito de actuación.

Intentando ponernos en el lugar del alumno extranjero nos surgen algunas preguntas para comprender la situación y así poder adecuar la respuesta educativa:

- ¿Cómo me sentiría si tuviera que asistir durante cinco o seis horas diarias a un centro educativo donde no entiendo nada de lo que intentan comunicarme el resto de personas?
- ¿Cómo me sentiría cuando, además, no comprendo algunos aspectos de la nueva cultura?
- ¿Que clima emocional me rodearía?
- Cómo voy a conseguir que una persona que no dispone de un mínimo de comunicación, de interrelación con el entorno se sienta motivada a emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Puede llevarse a cabo el aprendizaje cuando no existe una interrelación adecuada con el entorno?...

Es fundamental el papel de la "escuela" en la incorporación social del niño inmigrante y su desarrollo personal. El centro debe facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc. En la lectura de las diferentes leyes que regulan nuestro sistema educativo, podemos encontrar diferentes concreciones en su articulado.

En este contexto parece necesario adoptar medidas educativas que den respuesta a la incorporación del alumnado extranjero, que desconoce el español y que le permita incorporarse al proceso académico en igualdad de condiciones que el alumnado autóctono. Parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de acogida y adaptación centrado en el aprendizaje de la lengua española y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello se implantan las Aulas de Acogida para la adquisición de competencia lingüística.

1. SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA.

Como consecuencia del análisis de la situación producida en el contexto educativo y de la realidad que ello promueve es fundamental hoy más que nunca el adecuar la respuesta educativa que desde el centro se da a todos los miembros de la comunidad.

La multiculturalidad es una realidad en nuestra sociedad y en nuestras aulas. A nuestros centros acuden, cada día más, alumnos de distintas nacionalidades y culturas. Es preciso asumir consecuentemente la presencia de distintas culturas y la necesidad de adoptar medidas de

carácter organizativo y curricular que hagan viable una educación de calidad para todos, con un horizonte de enriquecimiento mutuo, en y para, una sociedad multicultural.

Sabemos que no es sólo tarea de los recién llegados hacer un esfuerzo por integrarse en la sociedad a la que llegan sino que ésta debe también poner de su parte para adaptarse a la nueva situación que la presencia de nuevos ciudadanos y ciudadanas genera. Por ello es fundamental que la sociedad de acogida, como se denomina a aquella que recibe personas de otra procedencia, haciendo gala de su nombre, acoja de la mejor manera que sabe y puede a los/as alumnos que se incorporan a los centros educativos.

Los centros educativos son el marco ideal, para pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, (Intercambio de valores, estilos de vida y representaciones simbólicas entre individuos y grupos) viviendo la diferencia no como una amenaza, sino como una fuente de riqueza. En esta convivencia cada uno aporta lo mejor de sí mismo y todos tenemos un lugar para construir, codo con codo, un mundo más justo y solidario *(Linares, J y López, M. 2006).*[3]

Atender a la diversidad en las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos/as es, en sentido estricto, la manera más adecuada de conseguir una enseñanza de calidad para todos. Atender a la diversidad significa, a su vez, poner en marcha y establecer mecanismos y actuaciones concretas que promocionen en los centros educativos el respeto a las diferencias, la tolerancia, la dignidad de todas las personas y la igualdad de oportunidades.

Hoy en día, la incorporación de niños/as inmigrantes a nuestro sistema educativo implica poner de relieve y de plena actualidad principios educativos tan utilizados como la integración, la atención a la diversidad en el aula, la atención individualizada de los alumnos…

La llegada al centro educativo supone para un alumno o alumna inmigrante un duro impacto psicológico al tener que enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que desconoce casi todo: en muchos casos la lengua, sus compañeros de clase, a veces impregnados de prejuicios, el centro con sus reglas propias, el tipo de actividad escolar, etc. Y todo ello en un momento personal difícil, al estar viviendo el duelo por la pérdida de todo lo que le era querido hasta ese momento. Esta situación se agrava cuando su experiencia y bagaje educativos son muy distintos a los del resto de sus compañeros. Así, los alumnos y alumnas inmigrantes se enfrentan, a menudo, con dificultades como:

• Utilización en su vida cotidiana y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna.

---

[3] Linares, J. y López, M. (2006) *Guía de Información educativa multilingüe de la Región de Murcia* . Nº 65. Consejería de Educación. Región de Murcia

• Diversos referentes culturales: el que le ofrece la escuela y el que encuentra en casa, que suelen obedecer a dos concepciones distintas de vivir y de actuar.

• Diferentes niveles académicos. Algunos alumnos presentan uno o varios cursos de retraso curricular en relación a su edad.

• Dificultades de adaptación al barrio o al pueblo que condicionan la socialización: alumnos que, en ocasiones, no tienen amigos con los que tratar o lo hacen siempre con niños de su propia nacionalidad.

Por ello, también los centros educativos tienen que adaptar y sistematizar su respuesta educativa ante la llegada del alumnado inmigrante y ello requiere por parte del profesorado:

• Afrontar este reto de educar, desde un planteamiento que atienda a la "diversidad de culturas", respetando las distintas formas de entender la vida y haciendo posible que, desde las diferencias culturales reconocidas, los alumnos/as desarrollen unos valores comunes para una convivencia en democracia más humanizadora.

• Revisar críticamente nuestras metodologías educativas de aprendizaje y evaluación, comprometidas con la diversidad de ideas previas, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones y capacidades.

2. EL PLAN DE ACOGIDA

El fenómeno de la inmigración hace que cada vez vivamos en una sociedad más plural, en la que nos encontramos con una multiplicidad de lenguas y de culturas. Los centros educativos, reflejo de la sociedad, están recibiendo alumnado de diferentes orígenes y culturas, lo que hace imprescindible un enfoque intercultural en la enseñanza dentro de unos valores de respeto, tolerancia y solidaridad que eliminen actitudes racistas y xenófobas.

Una visión intercultural debe establecer un modelo educativo que fomente una aproximación crítica a las culturas, incluyendo la propia, el deseo de conocer y de estar en contacto con otras culturas y formas de vida, sin que nadie considere que la suya propia está por encima de las demás. Se trata en definitiva, de llegar a creer en la igualdad de derechos humanos, cívicos y políticos para todos y todas y de eliminar cualquier tipo de exclusión.

El concepto que tengamos de la cultura marcará las relaciones entre las diferentes culturas que conviven en un mismo medio. Entendemos la cultura como el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y capacidades o hábitos adquiridos por las personas que integran una sociedad… Vista así, la cultura está ligada a valores, criterios de conducta, comportamientos sociales, etc. Partiendo pues de esta consideración amplia del

concepto, no podemos hablar de personas sin cultura, puesto que cualquier comunidad tiene su forma de actuar, de interpretar el mundo y de situarse en él.

La educación intercultural engloba por igual a todos los grupos en contacto y no sólo a los que vienen de fuera, y a todos los centros escolares, no sólo a aquellos con presencia de minorías étnico-culturales.

El proceso de comprensión, de interpretación de la otra cultura, pasa inevitablemente por establecer comparaciones entre lo cercano y lo distante, entre lo similar y lo distinto, lo propio y lo de los demás. Lo importante es no hacerlo recogiendo el dato sólo como una curiosidad exótica, sino como intercambio real y respetuoso de informaciones y experiencias vitales. Según Xavier Besalú (2002)[4] " La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado".

Los centros educativos son ámbitos privilegiados para hacer estas reflexiones y para conseguir la participación real de todos y todas, partiendo de un reconocimiento entre iguales por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde todos los campos de investigación se señala la importancia que tiene una buena acogida en el centro educativo: muchas veces es determinante para el futuro éxito o fracaso de los alumnos y alumnas.

El plan de acogida es un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro educativo.

El plan de acogida debe aplicarse en todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias, al igual que debiera de ser un proceso generalizado a todos los miembros de la comunidad educativa.

La Consejería de Educación y Cultura ha regulado el Plan de Acogida Educativa estableciendo las diferentes medidas y actuaciones encaminadas a garantizar la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo en las mismas condiciones que el alumnado autóctono, favoreciendo el aprendizaje del español como elemento de comunicación, mediante:

a) El Proyecto Educativo de carácter compensador e intercultural, fruto de la contextualización de los respectivos proyectos de centro.
b) El Plan de Acogida de centro, como conjunto de actuaciones para facilitar la adaptación del alumnado al centro.

[4] Besalú, X.: Diversidad cultural y educación. Síntesis educación. Madrid, 2002.

c) Las Aulas de Acogida, medida organizativa y transitoria, para acelerar el aprendizaje del español y favorecer la integración socioeducativa del alumnado inmigrante.

Se pretende que este Plan contribuya a un desarrollo intercultural, promoviendo un enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas que conviven en los respectivos centros educativos.

2.1. El Plan de acogida de centro:

Los centros que acogen alumnado extranjero deben de dotarse de un Plan de Acogida, enmarcado en el Proyecto Educativo Compensador e Intercultural del Centro, con el objetivo de facilitar y normalizar todas las actuaciones que se derivan de la escolarización de este alumnado.

Se pretende que este Plan contribuya a un desarrollo intercultural en la comunidad educativa, promoviendo un enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas, en la convicción de que el centro docente es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

El Plan de Acogida entre otras cosas ha de prever:

a) La elaboración de un diagnóstico inicial de este alumnado: su situación personal y familiar, su competencia comunicativa, el grado de instrucción y conocimiento de nuestros hábitos sociales,... que permita adecuar la respuesta del centro.

b) La planificación de programas específicos de lengua y cultura española, así como refuerzo educativo, adaptados a estos alumnos.

c) El desarrollo de programas de habilidades sociales adecuados a nuestro entorno, asi como de salud, higiene, ocio, etc., que faciliten al alumnado las competencias para desenvolverse en igualdad de oportunidades en su nueva sociedad de acogida.

Así, el Plan de Acogida de centro es el conjunto de las actuaciones que el centro docente pone en marcha para facilitar la adaptación del nuevo alumnado que se incorpora al centro, especialmente del alumnado inmigrante. Entre otras debería recoger:

- Un protocolo de las acciones previstas por el centro a la llegada de un nuevo alumno: matriculación, adscripción al curso, apoyos o recursos complementarios, quién, cuándo y cómo lo va a atender,...

- Un protocolo de las actuaciones previstas con el propio alumno a su llegada: recogida de la información básica sobre el alumno, evaluación inicial para conocer su escolarización anterior, su nivel de conocimientos curriculares, su competencia lingüística en español, su lengua o cultura materna, los datos personales y familiares, etc. Con todo ello determinar la evaluación

y seguimiento del alumno, planes de trabajo, servicios complementarios (comedor, transporte, becas, vacunaciones...) y el horario de estas actividades.

-Atención a las familias sobre el sistema educativo español, organización y funcionamiento del centro, profesorado y tutor de sus hijos, material escolar, servicios y becas, actividades ordinarias y extraescolares, horarios y calendario, asignaturas y tutorías, normas de funcionamiento y convivencia, etc. Toda esta información y documentación debería estar procesada en notas informativas y traducidas en las distintas lenguas de las culturas existentes en el centro.

-Organización del centro para una respuesta educativa, que permita el desarrollo de estrategias de acogida, teniendo en cuenta todos los recursos disponibles del centro.

-Procedimientos de coordinación interinstitucional donde se concrete la comunicación con los servicios educativos y sociales municipales o autonómicos, equipos de orientación, servicios de salud, asociaciones y organizaciones no gubernamentales de la zona que trabajen en programas de mantenimiento de lengua y cultura, absentismo, mediación cultural, etc.

2.2. Los objetivos del Plan se concretan en los siguientes:

1. Asumir como centro, los cambios que comporta la interacción cultural con alumnos procedentes de otros países.

2. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes.

3. Conseguir que el nuevo alumno, que se incorpora, comprenda el funcionamiento del centro, y permita una adecuada incorporación de este alumnado al sistema educativo y social, así como reduzca las dificultades de atención a los centros educativos.

4. Promover y favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos de carácter Compensador e Interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

5. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

6. Promover y facilitar el desarrollo de programas de habilidades sociales y autoestima, que permita una real integración del alumnado.

7. Posibilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.

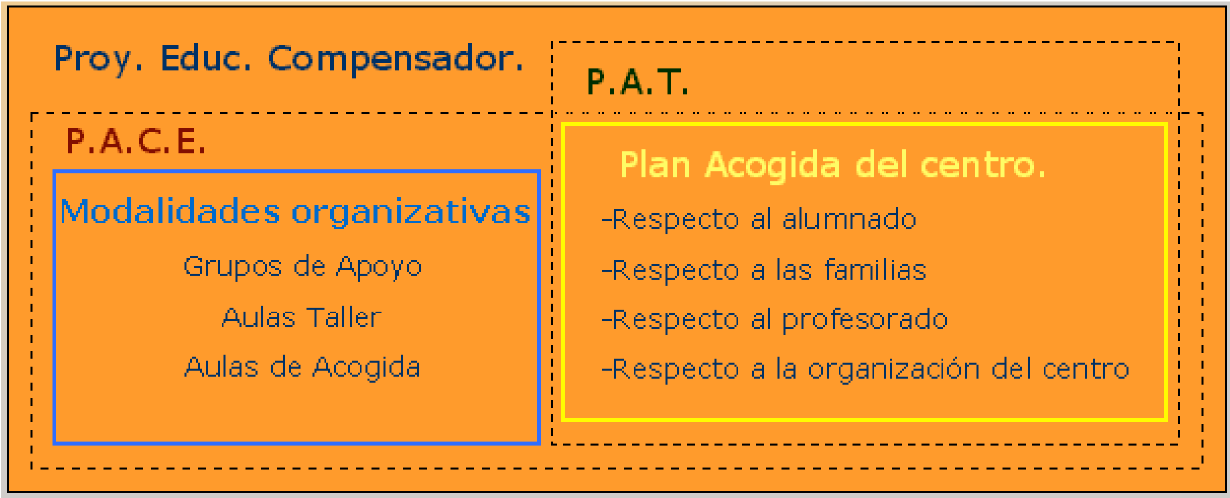
8. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros docentes sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos.

Por lo tanto, el objetivo prioritario del Plan de Acogida es la inclusión de todo el alumnado mediante la participación y el compromiso de todos los miembros que intervienen en la labor educativa de un centro.

2.3. Principios del Plan de Acogida:

Los centros educativos han de tener en cuenta los siguientes principios para realizar el Plan de Acogida:

1. La escolarización de alumnos inmigrantes en los centros educativos hace imprescindible la adopción de medidas que permitan una adecuada respuesta que repercuta en una mayor calidad educativa.
2. Dado que es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante y su desarrollo personal, el centro escolar debe facilitar el acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc.
3. En función del número de alumnos extranjeros, las necesidades planteadas, etc, el centro adoptará las medidas ordinarias y/o extraordinarias que doten a los alumnos de unos instrumentos básicos de comunicación, relación y aprendizaje que garanticen la mejora educativa.
4. Esta nueva realidad reclama de la educación, por una parte, medidas de desarrollo intercultural para prevenir y resolver problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar y, por otra, garantizar un acceso al sistema educativo en unas condiciones de igualdad de oportunidades para este alumnado en desventaja sociocultural, así como un encuentro positivo con la sociedad receptora que no se vea perturbada en el derecho a una educación de calidad por falta de medios, disminución de los niveles, saturación de las aulas, etc.



2.4.¿Dónde se enmarca el plan de acogida?

El Plan de acogida se enmarca en el Proyecto Educativo de Centro, en el que la comunidad educativa define los compromisos, tanto de carácter lingüístico y curricular, como de carácter social y actitudinal, relacionados con la interculturalidad y la presencia en el centro de alumnado con culturas diversas.

Ello origina que ha de tener su concreción en el Proyecto Curricular de Centro, donde se incorporan al currículo referencias multiculturales, especialmente de las culturas de origen de su alumnado. Se recogen las estrategias prioritarias para atender las necesidades lingüísticas y curriculares del alumnado extranjero que acceda al centro.

Así como en el Plan de Acción Tutorial donde se reflejan las actuaciones específicas que se llevarán a cabo en la clase para favorecer la integración de todo el alumnado y su relación con el profesorado.

Es necesario recordar que la incorporación normalizada sólo se puede conseguir a partir de un planteamiento de educación intercultural que favorezca las interacciones positivas entre las diferentes culturas. No se trata sólo de que el alumnado inmigrante se adapte a la sociedad de acogida sino que ésta también debe hacer un esfuerzo por adaptarse a la nueva situación que la llegada de los nuevos ciudadanos y ciudadanas supone.

Se entiende por integración normalizada “la acción de dar espacio para el desarrollo personal, cultural y social del alumnado, dándole oportunidades para participar en la vida

escolar, con la finalidad de facilitar a medio plazo la integración social y laboral en la sociedad de acogida*” (Palaudàrias, J.M., 2006)* [5]

En este contexto, es necesario que las personas encargadas de la acogida en el centro educativo conozcan las peculiaridades de su alumnado en lo que respecta a las circunstancias que han motivado su cambio de vida, las incidencias en el traslado al país de acogida y su experiencia vital y escolar. No es suficiente saber que el alumnado vive a menudo situaciones de desigualdad socioeconómica, que procede de culturas diferentes , que habla otras lenguas muy diferentes, que en ocasiones desconoce el español, o al menos la variante castellana.

El centro educativo debe también conocer las características personales y las situaciones familiares de su alumnado para diagnosticar y organizar en consecuencia la intervención educativa. Para ello, habrá que facilitar el intercambio de información entre todos los estamentos implicados, la coordinación sistemática por parte de los agentes y la organización de funciones y espacios.

La ayuda que se ofrezca no puede ser estática, siempre la misma a lo largo de todo el proceso de adaptación, y mucho menos única, en un momento puntual como el de la llegada, sino que habrá de tenerse en cuenta que el alumnado va a pasar por diferentes fases en su proceso de adaptación. Es deber de la sociedad de acogida y de la escuela como agente de ésta proporcionarle todo el apoyo que sea necesario en cada momento.

No se debe olvidar que una buena acogida da seguridad, autoestima y, a menudo, es un base sólida para el éxito escolar.

2.5.El Proyecto Educativo de carácter compensador e intercultural

Para atender al alumnado inmigrante es necesario que el centro escolar tenga clara su filosofía educativa y la plasme en el Proyecto Educativo del centro que a su vez impregnará al Proyecto Curricular y a la Programación General Anual. De ellos se derivarán documentos como el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad y dentro de éste la atención al alumnado extranjero recogida en el Plan de Acogida.

Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante perteneciente a otras culturas establecerán en sus proyectos educativos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración

---

[5] J.M.Palaudàrias. (2006) “La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural”. F.J.García Castaño et alter (comp.) Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural? Pp. 35-47. Universidad de Granada. Granada.

social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos. Ello supone necesaria una implicación colectiva de todo el profesorado del centro, con un proyecto común, consensuado y compartido.

El Proyecto Educativo de Centro deberá recoger el reconocimiento y aprecio de los rasgos más relevantes -que constituyen sus máximos valores- de todas las culturas presentes en la escuela, de manera que las distintas actividades y los contenidos curriculares incorporen mecanismos de respeto a las diferencias culturales de aquellos grupos en situación de minoría, enseñando a convivir de forma positiva en una sociedad multicultural.

Asimismo, dentro de la Programación General Anual tiene especial relevancia:

a) El Plan de Acción Tutorial ya que es el instrumento que va a permitir a los equipos docentes incluir los programas de acogida y habilidades sociales así como las medidas que contribuyan a educar en valores y evitar las actitudes de racismo o xenofobia.

b) Los contenidos curriculares deberían incorporar las señas de identidad que aporta cada pueblo o cultura, favoreciendo un enfoque pedagógico, pluralista e intercultural.

c) Esta realidad escolar nos lleva a diseñar un Plan de Atención a la Diversidad con la finalidad de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas especificas que presentan los alumnos escolarizados en centro y, en particular, los alumnos con necesidades educativas especiales, bien sean permanentes o transitorias.

2.6.Ámbitos del Plan de acogida.

El Plan de acogida ha de estar estructurado en torno a cuatro ámbitos:

a) Respecto al alumnado.

El Plan ha de contemplar, respecto a los alumnos, los protocolos de diagnóstico, evaluación de competencias lingüísticas y contenidos curriculares que se va a seguir con ellos; así como las adaptaciones curriculares y medidas de compensación educativa.

b) Respecto a las familias.

Es necesario orientar a las familias sobre el sistema educativo, escolarización, características, oferta formativa, becas y servicios complementarios, etc.. Se procurará que la información sea lo más accesible posible mediante intérpretes, folletos, etc. Dentro del Plan de Acción Tutorial se planificará la atención a padres.

c) Respecto al profesorado.

El plan promoverá la implicación de todo el profesorado del centro, a tal efecto se concretarán los criterios de participación en las medidas escolarización y acogida del alumnado

extranjero ordinarias y extraordinarias establecidas con el alumnado inmigrante, actividades extraescolares, formación, etc.

d) Respecto a la organización del centro.

Se indicarán las medidas organizativas ordinarias y extraordinarias, servicios, actividades, prestaciones, etc; que respecto al alumnado inmigrante tiene establecido el centro. La responsabilidad de la acogida recaerá fundamentalmente en el tutor y profesorado del ciclo correspondiente, completado por el profesorado del Aula de Acogida si existiera.

Hay que tener en cuenta que existirá una diferencia en el proceso de acogida según se trate de alumnado autóctono, alumnado inmigrante con conocimiento del castellano y alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma español. En cada caso, y respectivamente, la responsabilidad de la acogida debería recaer fundamentalmente en el tutor, en el tutor y profesorado del ciclo correspondiente, o se realizará, en el tercer caso, por el tutor y profesorado del ciclo correspondiente completado con el Aula de Acogida para la competencia lingüística.

Para ampliar estos aspectos puede consultarse Linares, J. y López, M. (2006) Guía de Información educativa multilingüe de la Región de Murcia., editada por la Consejería de Educación. Región de Murcia.

Un programa de Acogida afecta a toda la comunidad educativa y no sólo al alumna do que se incorpora. Por ello será necesario potenciar competencias interculturales con todos los agentes que intervienen directa e indirectamente en la tarea educativa, a fin de desterrar estereotipos y prejuicios que condicionan nuestra actitud y la de los demás. Así, convendrá desarrollar actitudes y habilidades para la interacción y el intercambio (de normas, de valores, creencias, estilos) para llegar a una convivencia entre personas dotadas de la misma dignidad en el marco de unos valores esenciales.

Esta labor se llevará a cabo con:

- El alumnado: a través de la tutoría y de todas las áreas del currículum por medio de actividades que favorezcan habilidades y competencias sociales, así como la resolución de conflictos entre iguales.

- Los padres y madres, mediante programas específicos de formación que se promuevan desde el centro y que vayan encaminados a tener una visión positiva de la inmigración y de las personas que se incorporan a la comunidad educativa.

- El profesorado, participando en actividades específicas de formación: cursos, grupos de trabajo, etc., elaborando proyectos de educación intercultural y promoviendo iniciativas y medidas de atención educativa que favorezcan la integración de todos los alumnos.

3. LAS AULAS DE ACOGIDA

Una de las prioridades del alumnado inmigrante es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con el fin de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar, así como de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en la comunidad escolar, ya que estas se encuentran bastante alejadas de sus formas de organización y funcionamiento, y de sus propios referentes culturales.

En este sentido las Aulas de Acogida se presentan como una modalidad organizativa para dar respuesta al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje del español en los centros educativos.

Las Aulas de Acogida para la adquisición de la competencia lingüística se desarrollan en aquellos centros que tienen un número de alumnado inmigrante significativo. En ningún caso, el hecho de que un centro cuente con Aula de Acogida, supondrá una razón para la escolarización masiva.

Están reguladas por la Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educcaión y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia (BORM del 31 de diciembre de 2005)

3.1. Objetivos:

Los objetivos de esta medida organizativa se concretan en los siguientes:

- Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes.
- Promover y favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos de carácter compensador e Interculturales que faciliten y desarrollen procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
- Promover y facilitar el desarrollo de programas de habilidades sociales y autoestima, que permita una real integración del alumnado.
- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos.

3.2. Organización de las Aulas de Acogida

Las Aulas de acogida se constituyen como una **modalidad de agrupamiento para la adquisición de la competencia lingüística en español del alumnado extranjero.**

Se vienen desarrollando en aquellos centros que escolarizan un número significativo de alumnado inmigrante, y en ningún caso, tal circunstancia, supone una razón para la escolarización masiva de alumnado inmigrante de otros centros.

Se desarrollan en segundo y tercer ciclo de Ed. Primaria y en Ed. Secundaria Obligatoria.

El paso del alumnado por las Aulas de Acogida para la adquisición de competencias lingüísticas será transitorio, y consistirá en un proceso progresivo de incorporación al grupo aula de referencia. Para ello se consideraran **tres niveles**:

Nivel 1. Adscripción no superior a tres meses, y limitándose al tiempo estrictamente necesario para el desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, que le permita al alumno interpretar adecuadamente la vida del centro educativo y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios del centro, etc.

En esta fase es fundamental realizar una adecuada evaluación de la competencia lingüística del alumno que permita desarrollar un proceso adecuado a sus características.

Conforme el alumno va adquiriendo competencia comunicativa se va incorporando de manera progresiva, en aquellas áreas que se determine, a su grupo de referencia.

Nivel 1:

- Adscripción no superior a tres meses.
-Evaluación inicial de la competencia lingüística
-Tiempo estrictamente necesario para el desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, que le permita al alumno interpretar adecuadamente la vida del centro educativo y su entorno en el que va a vivir.
-Tutorización entre iguales: Designando un compañero o compañera (Compañero tutor) que le ayude a la integración y se la facilite.

Nivel 2. El periodo de esta fase está previsto que no superare el curso escolar. Agrupamiento específico de este alumnado para el desarrollo de las áreas, de manera adaptada, de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y en su caso Lengua extranjera, con un tratamiento globalizador e interdisciplinar que permita continuar la adquisición de competencias lingüísticas y responder a los intereses y motivaciones del alumnado, buscando una funcionalidad en los aprendizajes, organizados en torno a los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico en el caso de la Educación Secundaria, y de lenguaje y matemáticas en el caso de Educación Primaria. El resto del horario lectivo semanal se cursa por el alumno en sus grupos de referencia mediante las adaptaciones curriculares individuales que sean necesarias.

Nivel 2:
- Este nivel no superará el curso escolar.
- Desarrollo de las áreas de manera adaptadaPrimaria: Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio, Secundaria: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Lengua extranjera, organizado en base a los ámbitos Científico-matemático y Lingüístico-social.
-Tratamiento globalizador e interdisciplinar.
- El resto de horario lectivo y áreas se cursarán con el grupo de referencia.

Nivel 3: Al alumnado que se encuentra en el Aula de Acogida de competencia lingüística en el Nivel 2 por un periodo de un curso escolar se determinará la modalidad organizativa en la que puede ser incorporado con las adaptaciones curriculares precisas individuales, que sean necesarias, debiéndose realizar, éstas, de manera coordinada entre el profesorado de apoyo y el profesor del área y grupo correspondiente.

Nivel 3:
Cuando lleve en el Nivel 2 más de un curso escolar.
Determinar las áreas que con una adaptación curricular individual podría desarrollar con su grupo de referencia.

Las Aulas de Acogida estarán organizadas en grupos reducidos de 10 a 15 alumnos, en cada uno de sus niveles. La incorporación de un alumno a su grupo de referencia, puede ser realizada en cualquier momento del proceso en el que se considere que ha adquirido una competencia lingüística que le permita continuar su proceso escolar adecuadamente, y al menos será revisada en cada evaluación, y al comienzo del curso escolar.

Otra característica básica, de esta modalidad, es la necesaria coordinación del profesorado del ciclo o nivel al que pertenezca el alumno y el profesorado correspondiente del Aula de Acogida de competencia lingüística, durante y después de su estancia en dicha Aula.

Estas Aulas también se caracterizan por la heterogeneidad del alumnado en edades, sexo, país de procedencia, etc., por la individualización de la enseñanza que en ellas se ha desarrollar, basada en las características de cada alumno y alumna, y por la estrecha colaboración que se ha de tratar de asegurar en todo momento con la familia.

La adscripción de un alumno podrá ser realizada en cualquier momento del curso escolar con objeto de plaza en el grupo y como consecuencia de la nueva matriculación en el centro.

Los alumnos de las Aulas de Acogida mantendrán su grupo de referencia y su adscripción deberá revisarse periódicamente, en función de sus progresos de aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje en las Aulas de Acogida de competencia lingüística se organizará a través de adaptaciones curriculares precisas de grupo si así se considera conveniente para el mejor progreso de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares precisas de grupo, en el Nivel II de aulas de acogida, corresponderán como máximo a las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

El resto del horario lectivo semanal será cursado por el alumnado en sus grupos de referencia mediante las adaptaciones curriculares individuales que sean necesarias.

3.3. La metodología en las Aulas de Acogida:

La metodología en las aulas de acogida se planificará para trabajar los contenidos de manera globalizada e interdisciplinar, respondiendo a los intereses y motivaciones del alumnado y buscando la funcionalidad de los aprendizajes. Para ello, los centros podrán organizar talleres en torno a los cuales se articulen los contenidos de los ámbitos mencionados, en los que prime un enfoque eminentemente práctico del proceso de enseñanza del español como segunda lengua.

Las adaptaciones curriculares precisas de grupo tendrán entre sus principales objetivos la posterior incorporación del alumnado a su grupo de referencia de manera que pueda continuar el proceso escolar de una forma normalizada.

La tutoría se realizará de forma compartida entre los profesores tutores de los grupos de referencia de los alumnos, y el tutor del grupo de Aula de Acogida.

El horario del alumnado de un grupo específico de Aulas de Acogida debe contemplar dos horas semanales de tutoría.

Cuando las condiciones de permanencia o de promoción educativa de algunos alumnos se vea dificultada, se les orientará hacia los programas de iniciación profesional o educación de adultos. La orientación y formación profesional tendrá un marcado carácter positivo con este alumnado.

La Organización pedagógica de las Aulas de Acogida para la adquisición de la competencia lingüística debe tener en cuenta las características socioculturales del alumnado al que van dirigidas.

CONCLUSIONES.

El desarrollo de las Aulas de Acogida está facilitando una incorporación progresiva del alumnado extranjero al aula ordinaria, en el propio centro en el que se encuentra escolarizado. Actualmente existe un total de 22 Aulas de centros de Educación Infantil y Primaria y 60 de I.E.S.

Este modelo supone una innovación sobre los modelos existentes en otras Comunidades, y es fruto de la sistematización de las diferentes experiencias que se venían desarrollando en los centros educativos para atender al alumnado extranjero:

- Facilita la respuesta educativa al alumnado extranjero.
- Facilita la incorporación al aula ordinaria de manera progresiva.
- Contribuye a evitar la guetización en determinados centros.
- Permite organizar el proceso con implicación del profesorado del centro educativo donde se desarrollan.
- Posibilita una determinación del currículum a desarrollar, coherente con el proyecto curricular del centro.
- Facilita el desarrollo intercultural al posibilitar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y desde esta situación un enriquecimiento en el encuentro cultural.

El aula de acogida es un dispositivo pedagógico, estrategia organizativa, creada específicamente para atender al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo sin conocer la lengua vehicular y en un momento de la escolarización en el que el resto de sus compañeros ya han adquirido una lecto-escritura básica. Debería tratarse primordialmente desde un enfoque afectivo, como un lugar de referencia para los primeros momentos donde los chicos y chicas deben realizar una multiplicidad de aprendizajes simultáneos (lingüísticos, de la cultura escolar del centro, del propio funcionamiento de la institución, etc) y desde experiencias previas de escolarización dispares.

En realidad, este tipo de aulas se están desarrollando con variaciones en distintas comunidades autónomas, centros y etapas educativas. Hemos de estar atentos pues según como se organicen corren el riesgo de convertirse en espacios segregados. Obviamente, así entendida, el aula de acogida no sería ni intercultural ni inclusiva y no proporcionaría a la larga una experiencia positiva al alumnado que pretende atender mejor.

Todas estas cuestiones nos remiten a la necesidad de tomar decisiones claras sobre los principios y los contenidos del modelo educativo al que debe responder la acogida al alumnado de origen extranjero. En este sentido, proponemos un planteamiento doble que haga efectivos los principios de interculturalidad e inclusión en la escuela y que permita evaluar de forma sencilla la organización escolar, las prácticas docentes, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los contenidos curriculares y todo cuanto se lleve a cabo para atender a todo el alumnado, empezando por la acogida

En primer lugar, y desde la perspectiva de la interculturalidad, se trata de llevar a cabo de forma efectiva aquello que debería haberse desarrollado en el currículo y en la práctica educativa desde el eje transversal de la educación intercultural : no sólo promover relaciones interculturales positivas en los centros y su entorno de influencia entre personas de todos los orígenes culturales, sino de revisar en profundidad la organización, los contenidos y los procedimientos desde lo que aquí llamamos representaciones de la diversidad no hegemónicas, rechazando el etnocentrismo y reparando las omisiones sociocéntricas y clasistas que a menudo ni siquiera somos capaces de reconocer en nuestra práctica cotidiana.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la inclusión, se trata de invertir las preguntas ante las situaciones de desigualdad educativa, preocupándose por identificar y superar las barreras al aprendizaje y a la participación (imprescindible para que se produzca un aprendizaje real) en la organización escolar y en las prácticas y relaciones que tienen lugar en la escuela y entre la escuela y el entorno al que debe servir, desde la perspectiva de todos los actores. A estos dos conceptos clave de la propuesta, añadimos un tercer aspecto, sin el cuál pensamos que se corre el riesgo de que en la práctica la propuesta se oriente hacia los aspectos formales: la cuestión de la sociabilidad, es decir, el compromiso de fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación.

El aula de acogida debe ser un espacio de innovación y una oportunidad de transformación educativa y crecimiento profesional para todo el profesorado, de manera que a través de la experimentación que ponga en entredicho un conjunto nada desdeñable de supuestos comúnmente aceptados, que proyectan una perspectiva limitadora del éxito escolar basada en conceptualizaciones rígidas de lo que se considera aprendizaje. Un espacio para recuperar y ensayar elementos de aceleración escolar y de trabajo significativo con relación al entorno y desde el alumnado como centro del proceso educativo, es decir, una oportunidad para retomar la misión fundamental de una escuela que quiera inscribirse en el modelo educativo democrático y emancipador.

BIBLIOGRAFÍA.

AA.VV. (1998) *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante*. CADI. Documentos CPRs Torre Pacheco

AA.VV. (1991): "Minorías étnicas ¿integración o marginación?" Cuadernos de Pedagogía, 196.

AA. VV. (1993): *Interculturalismo: sociedad y educación* Revista de Educación. Número 302 Septiembre-Diciembre del 93. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

AA.VV. (1992): "La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: Investigación-acción y coordinación". Madrid: Edt. Presencia Gitana.

AA.VV. (1997) "Educació Intercultural" Cuadernos de Pedagogía. Monográfico del mes de diciembre..

AA. VV. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios.* Ed.Narcea. Madrid.

AA. VV. (1995): *Educación Intercultural* Revista de Educación. Número 307 Mayo-Agosto del 95 Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

BLANCO BARRIOS, M. (2001) "El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas." Editorial EOS, Madrid..

CARBONELL I PARIS, F. (1995), *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

COLECTIVO AMANI (1994), *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Edit. Popular. Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996), *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Edit. El Roure. Esplugues (Barcelona).

JORDÁN, J.A. (1996). "Propuestas de Educación Intercultural para profesores". Ceac, Madrid.

JORDAN, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Ed. Paidós. "Papeles de Pedagogia". Barcelona

JULIANO, D. (1993), *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas.* EUDEMA. Madrid.

LINARES GARRIGA, J.E (2002). "El proyecto educativo de carácter compensador: Reflexiones para su adecuación". Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

MUÑOZ SEDANO, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica.* Edit. Escuela Española. Madrid.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Linares Garriga, J.E (2002). "El proyecto educativo de carácter compensador: Reflexiones para su adecuación". Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

Este libro trata de establecer los aspectos básicos sobre el proyecto educativo de un centro en los que hay que hacer una reflexión, y en consecuencia determinaciones para dotarle de un carácter compensador que sea la base de actuación educativa de un centro en la respuesta a las necesidades del alumnado con necesidades de compensación educativa y le dote de unos principios que contribuyan al desarrollo intercultural.
Realiza un paso por los diferentes procesos y elementos que componen el proyecto educativo, propiciando la reflexión en torno a los mismos.

Linares, J. y López, M. (2006) *Guía de Información educativa multilingüe de la Región de Murcia*. Nº 65. Consejería de Educación. Región de Murcia

Publicación con información sobre el proceso de escolarización, el plan de acogida , el sistema educativo, destinada al alumnado extranjero . Traducida a 6 idiomas, para facilitar la primera información a la familia del alumno de incorporación tardía.
Junto a la información se encuentran modelos de documentos en la relación del centro con la comunidad educativa, traducidos a diferentes idiomas, así como un vocabulario básico en diferentes idiomas.

Blanco Barrios, M. (2001) "El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas." Editorial EOS, Madrid.

En este libro, la autora realiza un análisis sobre las necesidades educativas que tiene el alumnado extranjero y el reto educativo que supone. Realiza un análisis sobre el concepto de extranjero e inmigrante, así como una propuesta pormenoriza de la elaboración del Plan de Acogida.

Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. BORM 31-12-2005

Regulación normativa, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de la organización y funcionamiento de las Aulas de Acogida.

ENLACES WEB COMENTADOS

- **Centro de Animación y Documentación Intercultural. CADI**. Dependiente de la Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia. En su web puede encontrar, artículos, bibliografía y materiales sobre interculturalidad, enseñanza del español, y enlaces. A través de ella se tiene acceso a los portales Fortele.net (Formación telemática de español para extranjeros), intercultura-net.com(Interculturalidad) y dromesqere.net (Cultura gitana)
  http://www.cadimurcia.net

- **Enseñanza del español como L2**. Página web de la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales del Gobierno de Navarra. Incluye artículos de temática muy variada pensados como orientaciones para la enseñanza, unidades y actividades realizadas por profesores de Navarra para la enseñanza del español como L2 y enlaces a muchas otras páginas de interés. Muy interesante. Su dirección es:
  http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php

- **La enseñanza del español a inmigrantes**. Página web del Centro Virtual del Instituto Cervantes, que se ha convertido en el lugar de referencia de la enseñanza del español como L2 a inmigrantes en contextos escolares y en educación de adultos. Sus secciones incluyen una Guía de recursos didácticos (citada más arriba), un Tablón de Noticias, las Actas del I Encuentro de Enseñanza de español a inmigrantes y el Debate, donde hay innumerables participaciones de profesores que comparten experiencias, dudas y comentarios. Este debate es un foro muy vivo y activo. La dirección es:
  http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/

- **Materiales**. Revista que la Consejería de Educación de la Embajada de España en EEUU y Canadá edita periódicamente. En ella se recogen unidades completas, listas para imprimir, diseñadas para la enseñanza del español a niños de esos dos países. Si bien la gran mayoría están marcadas culturalmente, muchas de ellas pueden ser de gran utilidad para nuestro contexto. La dirección web es:
  http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/

- Español para niños inmigrantes. Se trata de un curso de español para niños inmigrantes en España. Presenta un gran número de unidades didácticas y de actividades, incluidas muchas de fonética. La gran ventaja es que está pensado para nuestro contexto educativo. La desventaja es que su enfoque es más gramatical que comunicativo. La dirección web es:
  http://www.carmengp.com/caste/

- Español con Carlitos. Cuatro profesores de Austria, Alemania y Finlandia han elaborado este curso gratuito de español para niños. Incluye juegos interactivos, información cultural, concursos, etc. Las unidades no siguen una progresión muy lineal, pero hay un montón de actividades lúdicas muy interesantes para el aula, aunque casi todas a través de Internet. La dirección web es:
http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/

- La enseñanza del español como L2. Página personal de Fernando Trujillo, profesor de la Universidad de Granada, con abundante información y enlaces muy útiles para la clase. Su dirección es:
http://www.ugr.es/~ftsaez/espl2.htm

- Glosas didácticas. Esta revista digital dedicó su número de primavera del año 2004 al tema: “Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares”. Incluye veinticinco artículos de diferentes especialistas. Su dirección es:
http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html

4. LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA EN EL AULA DE ACOGIDA

BIBLIOGRAFIA

- Escandell, M. V. (1993), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*. De la idea a la lengua, II, Barcelona, Difusión.
- Matte Bon, F. (2004), *Los contenidos funcionales o comunicativos*, en Sánchez Lobato & Santos Gargallo (2004), Vademécum para la formación de profesores, SGEL, Madrid, pp. 811-834.
- Slagter, P. (1979), *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

ENLACES WEB

1.- Actividades que tienen como objetivo la práctica de determinadas funciones comunicativas. Están destinadas a niños o jóvenes. Te serán de gran ayuda para familiarizarte con el trabajo funcional.

a) El juego de la familia Somos muchos. De Marina Russo.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_04/05042004.htm
b) El «ciudadano perdido». De Carmen Nieto Moreno.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_02/07112002.htm
c) En el restaurante. De Conchi Rodrigo Somolinos.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_02/20082002.htm
d) ¿Me das...? o ¿me dejas...? De Carmen García Oliva.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_02/27062002.htm
f) Ayudas en clase. De Milagros Ortín Fernández-Tostado.

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_01/16012001.htm
g) La ciberfiesta (2 a.m.). De Elena Landone y Gabriela Arribas.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_00/07042000.htm

5. LA CULTURA EN EL AULA DE ACOGIDA

BIBLIOGRAFIA

- González Blasco, M. (1999), *Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula*, en Miquel L. y Sans, N. (eds.), Actas de Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Expolingua, vol. 4.
- Guillén Díaz, C. (2004), *Los contenidos culturales*, en Sánchez Lobato & Santos Gargallo (2004), Vademécum para la formación de profesores, SGEL, Madrid, pp. 835-851.
- Miquel López, L. (2004), *La subcompetencia sociocultural*, en Sánchez Lobato & Santos Gargallo (2004), Vademécum para la formación de profesores, SGEL, Madrid, pp. 511-531.
- Miquel López, L. (1999), *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*, *Carabela*, 45, Madrid, SGEL, pp. 27-46.
- Miquel López, L. (1997), *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*, *Frecuencia-L*, 5, pp. 3-14.
- Miquel López, L. y Sans Baulenas, N. (1992), *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*, *Cable*, 9, Madrid, Difusión.

ENLACES WEB

1.- Actividades para el aula sobre las diferencias culturales entre España y muchos otros países.

a) Las manos en el arte, de Lola García Granados
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_04/08032004.htm
b) Pautas sociales… con denominación de origen, de Nuria Vaquero Ibarra
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/21032003.htm
c) Una visita reveladora, de M.ª Antonia Oliva Pérez-Andújar
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_02/24102002.htm
d) Más que una despedida, de Milagros Ortín Fernández-Tostado
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_01/07112001.htm
f) Un kilo 200, dos kilos 300..., de Maite Hernández y Félix Villalba
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_01/12092001.htm
g) Cuéntame otro cuento, de Nuria Vaquero
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_00/13092000.htm
h) Un gesto de mil palabras, de Fina García Naranjo
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/27032003.htm

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Plan de Acogida.

Protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro educativo. Debe desarrollarse en todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias, al igual que debiera de ser un proceso generalizado a todos los miembros de la comunidad educativa.

Aula de acogida.

Modalidad organizativa para dar respuesta al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje del español en los centros educativos. Se desarrollan en aquellos centros que tienen un número de alumnado extranjero significativo. Organizadas en tres niveles.

ACTIVIDADES

Actividad de reflexión:

Una vez leído el documento que opinas sobre la idoneidad o no de las actuaciones que se proponen para la atención educativa del alumnado extranjero.

Actividad de comprobación:

De las actuaciones que se proponen por parte de la Consejería de Educación y Cultura para la adecuación de la respuesta educativa, cuales se están desarrollando en tu centro y cómo.

Actividad de análisis:

Efectúa un análisis de lo que ha supuesto la lectura de este documento para la modificación o no de tu concepción de cómo debiera ser la respuesta educativa al alumnado extranjero en las aulas de nuestros centros.

Actividad de ampliación:

Realiza una propuesta de programación de acogida de alumnado extranjero en el supuesto de que próximamente fueras a recibirlo en el aula. Indica, entre otros aspectos:

* Nivel educativo, lugar, número de alumnos en el aula...
* Si hay alumnado de minorías étnicas en el centro y en el aula.

* Cuántos alumnos se supone que recibirás.

* Lo que hay planteado en el centro para la acogida. Si no hay nada, indica lo que crees que se debería hacer.

* Los objetivos que te planteas para los primeros días.

* La programación de actividades para la primera semana (tanto de evaluación inicial del nuevo alumnado como las que se realizan pensando en todos los alumnos de la clase).

* Los criterios de evaluación y la forma de llevarla a cabo.

Actividad de creación:

Ante la incorporación de un alumnado extranjero a tu aula, ¿Cuáles sería las actuaciones principales que se deberían realizar?:Con respecto a la familia, con respecto a los compañeros, con respecto al propio alumno.

Actividad de ampliación:

Busca en Internet, en las páginas de las Consejerías de Educación (u otras) de las distintas Comunidades Autónomas para comprobar la información y recursos que ofrecen sobre **Atención a la Diversidad** en general y la atención al alumnado extranjero en particular.

CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN

1. **Las aulas de acogida es una medida de atención a la diversidad dirigida a alumnos inmigrantes que cumplan con la condición de que:**

a) Tengan un retraso curricular de al menos un ciclo
b) Sean propuestos después de que sean diagnosticados por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
c) Sean alumnos en edades comprendidas entre los tres y los cinco años
d) Sean alumnos con desconocimiento de la lengua castellana

2. Un alumno con necesidades de compensación educativa, es:

a) Un alumno con desfase curricular.

b) Un alumno extranjero con desconocimiento del español

c) Un alumno con un desfase curricular superior a un ciclo asociado a situaciones de desventaja social.

d) Ninguna de las anteriores.

3. Las Aulas de acogida, están dirigidas a:

a) Todo el alumnado extranjero

b) Todo el alumnado extranjero con desconocimiento del español, de cualquiera de los niveles de educación primaria.

c) Al alumnado del primer ciclo en las Aulas de Acogida de nivel I.

d) Al alumnado extranjero con desconocimiento del español, escolarizado a partir del segundo de educación primaria.

4. Las aulas de acogida :

a) Se solicitan por parte del centro que tiene un número significativo de alumnado extranjero.

b) Se implantan por la Consejería de Educación en los centros que se consideran necesarias.

c) No serán un motivo para escolarizar alumnado extranjero en un centro determinado.

d) La a) y la c) con correctas.

5. El Plan de Acogida:

a) Es un protocolo de actuación con un alumno extranjero de nueva incorporación al centro.

b) Es un protocolo de actuación con todos los alumnos de nueva incorporación al centro.

c) Solo se desarrolla en aquellos centros que escolarizan alumnado extranjero.

d) Implica solo al alumnado.

6. El Plan de acogida:

a) Se enmarca dentro de las actuaciones específicas de la orientación educativa.

b) Se enmarca dentro del Proyecto Educativo del Centro y se concreta en el Plan de Acción Tutorial.

c) Ha de realizarlo el tutor en función de que tenga alumnado extranjero.

d) Tiene cuatro ámbitos de desarrollo : el alumnado, la familia, el profesorado y la organización del centro.

7. El Plan de Acogida:

a) Ha de implicar a toda la comunidad educativa.

b) Solo afecta al tutor.

c) Solo afecta al equipo directivo.

d) Solo afecta al Jefe de estudios.

8. En las Aulas de acogida:

a) El alumno extranjero con desconocimiento de español puede estar indefinidamente hasta que adquiera la competencia lingüística.

b) El proceso se organiza en tres niveles. No pudiendo estar en ellas más de dos años.

c) El alumno extranjero recién llegado al centro y que desconoce el español, se incorpora en el Nivel I.

d) El profesor tutor ha de ser el mismo que el profesor tutor del nivel de referencia.

9. En el nivel I de las Aulas de acogida:

a) El alumno puede permanecer hasta que adquiera la competencia lingüística necesaria para seguir el proceso académico.

b) El objetivo es conseguir una mínima competencia en español a nivel oral, y no podrá permanecer el alumno más de tres meses.

c) Lo fija el centro.

d) Pueden haber mas de quince alumnos.

10. En las Aulas de acogida:

a) El tiempo de permanecencia es fijo.

b) El tiempo de permanencia del alumno es orientativo, pudiendo incorporarse a tiempo total a su grupo de referencias en cualquier momento que haya adquirido la competencia lingüística necesarias.

c) El alumno ha de pasar necesariamente por todos los niveles establecidos.

d) Se organiza los grupos con un número de alumnos entre 10 y 15.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Rocío Lineros Quintero[1]

(1) Asesora Técnica Docente, Servicio de Atención a la Diversidad, Dirección General de Promoción Educativa e Innovación, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

RESUMEN

En esta unidad se expone de manera sucinta las implicaciones educativas que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en contextos escolares. La llegada masiva de alumnado inmigrante a las aulas de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia en el último quinquenio nos lleva a considerar un nuevo perfil de docente, que da respuesta educativa, desde las diversas materias curriculares, a la diversidad lingüística habida en los centros educativos. Esta unidad desea ofrecer al profesorado de educación primaria y secundaria técnicas y estrategias de trabajo que faciliten esta atención a la diversidad lingüística desde la puesta en práctica de la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua.

Palabras clave: *Diversidad, español segunda lengua, español lengua extranjera, lingüística, competencias, unidad didáctica, tarea, proyecto, metodología, materiales, enseñanza, aprendizaje, programación.*

ÍNDICE

1. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS ESCOLARES.

1.1. Español segunda lengua (EL2) / lengua extranjera (ELE).

Empecemos por la denominación; por el propio concepto de "español como segunda lengua" (L2), sobre el que hay ciertos problemas terminológicos en nuestro país (Trujillo 2004: 17).

Tomando como punto de referencia al alumnado inmigrante llegado a nuestro país con la necesidad comunicativa y educativa de aprender español, el término "primera lengua" (L1) se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia (Stern 1983), de ahí que se denomine también "lengua materna". Una "segunda lengua" (L2) sería, por tanto, aquella que se adquiere, cronológicamente hablando, con posterioridad a la L1. Por consiguiente, el español que aprende el alumnado inmigrante afincado en nuestro país es, para ellos, una L2.

Además de esto, se considera que una segunda lengua (L2) es aquella lengua que tiene el estatus de oficial en el país en el que está la persona que aprende la nueva lengua, en cambio, se entiende como lengua extranjera (LE) la lengua de comunicación fuera de las fronteras donde se encuentra el discente y que no se habla en un ambiente inmediato (García 2004:38).

Existe una diferencia fundamental entre la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras y es la situación de "inmersión" lingüística en la que se halla el alumnado inmigrante llegado a nuestras aulas y que la diferencia de lo que suelen ser las clases de idiomas (Villalba y

Hernández, 2001:10). El aula no es el único espacio en el que el alumno toma contacto con la nueva lengua, es también el entorno escolar y social el que le proporciona una exposición a la nueva lengua de forma continuada.

Pero también, la enseñanza de español L2 se produce en un contexto muy definido, las aulas de Primaria y Secundaria, claramente delimitado y con unas circunstancias que le son propias. De ahí, la especificidad de esta nueva enseñanza: español L2 en contextos escolares.

1.2. Fundamentos teóricos de la enseñanza de EL2.

La didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no puede llevarse a cabo eficazmente sin existir con anterioridad una base teórica sólida mediante la cual se pueda proceder a su enseñanza y aprendizaje. Esta base teórica debe estar fundamentada en tres importantes pilares que conforman las disciplinas implicadas en la actividad: la Filología, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje.

La Filología proporciona el campo de estudio, así como los contenidos y ejercicios de manipulación de la lengua, indispensables para que el aprendizaje siga su adecuada progresión. De la Pedagogía toma el docente de español L2 las acciones a través de las cuales planifica su enseñanza, la evalúa y se relaciona con el grupo de estudiantes inmigrantes inmersos en las aulas escolares. Por último, es la Psicología del aprendizaje la disciplina que proporciona los procesos psíquicos o mentales que ocurren en el cerebro a la hora de aprender una segunda lengua.

La unión de estas tres disciplinas en la consecución de un mismo objetivo: el desarrollo de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, consigue que esta nueva didáctica se constituya como una disciplina joven en las aulas de primaria y secundaria, existente como un espacio de intersección, tomando de ellas conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de los aprendizajes.

Es por ello, por lo que la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no debe considerarse como un área de conocimiento pluridisciplinar, sino más bien transversal. Una joven disciplina que mantiene relaciones de contigüidad y complementariedad con los diversos saberes lingüísticos (Lingüística General, Lingüística Aplicada, Lingüística Estructural, Lingüística Pragmática, Lingüística Cognitiva, Lingüística Textual, Sociolingüística o Psicolingüística, entre otras) y con las disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Didáctica General, Organización y Planificación, Orientación, Didácticas específicas, etc.)

Sin embargo, y siendo conscientes de los conocimientos que requiere la didáctica del español como segunda lengua, debemos apuntar una especificidad aún mayor. El hecho de desarrollar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos muy determinados: los centros de Educación Primaria, Secundaria y de Adultos. Este hecho nos hace adoptar mayores y más amplios puntos de vistas ya que, en este sentido, la enseñaza de español L2 se corresponde con una actividad de aprendizaje realizada por un grupo de alumnos inmigrantes en un contexto muy determinado.

De ahí que debamos considerar la metodología y didáctica del español L2 en contextos escolares como una específica actividad de aprendizaje, guiada por un profesor, que supone la implicación de varios tipos de procesos, comportamientos y estrategias dispuestos según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden.

Esta específica actividad de enseñanza y aprendizaje nos hace apostar por la creación de una nueva didáctica del español como lengua extranjera, pues el alumnado al cual va dirigida la actividad no es el alumnado al que, en un primer momento, van dirigidos ni los manuales de español ni los currículos existentes en la materia.

Definir un currículo adecuado a las necesidades y los intereses del alumnado inmigrante que ocupa las aulas escolares es la principal labor que, como docentes de español L2, debemos abordar. Las unidades didácticas y las programaciones de aula que servirán de apoyo a esta enseñanza deben considerar tanto los principios teóricos, procedimentales y culturales de español como segunda lengua como los aspectos referentes a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, siendo estas situaciones las que definen y clasifican como específica la actividad desarrollada en los centros escolares.

Como ha podido comprobarse es indudable la existencia de numerosos factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 en contextos escolares. Enumerando estos factores podríamos hablar de:

a) Principios teóricos: se corresponderían con los conocimientos amplios y profundos que debe poseer el docente de español L2 sobre la materia objeto de enseñanza. Estos conocimientos deberán estar, además, fundamentados en el saber filológico, lingüístico y cultural de la Lengua española.

b) Principios procedimentales: abarcarían los conocimientos necesarios para llevar a cabo la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos conocimientos deberán ser tomados de las diversas disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación.

c) Contenidos de la enseñanza: tomados también de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, los contenidos englobarían los hechos, conceptos, destrezas, normas y actitudes propias de la didáctica y metodología de segundas lenguas y, particularmente, del español como segunda lengua.

d) Ámbitos de actuación: consideramos de suma importancia la atención y reflexión de este factor para la enseñanza de español como segunda lengua puesto que es, a partir del conocimiento del ámbito de actuación, cuando se debe reflexionar sobre la metodología llevada a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alumno, la familia, el centro escolar, bien sea de Educación Primaria bien de Educación Secundaria o de Adultos, la obligatoriedad de los niveles de enseñanza, etc., definen y guían el propio ejercicio docente diario.

e) Situación de la enseñanza: dentro del fenómeno educativo que tratamos, la situación cotidiana de enseñanza es el factor clave que encauzará el quehacer del docente, además de orientar temporal y secuencialmente las unidades didácticas y programaciones de aula a realizar. Considerar los recursos materiales y humanos, los instrumentos habidos al alcance, la disponibilidad de espacios y tiempos o la carga lectiva serán cruciales para el desarrollo fructífero de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua segunda lengua en contextos escolares.

f) Situación del aprendizaje: este último factor -no por ello menos importante- requiere una reflexión profunda por parte de aquel docente que decide implicarse en la enseñanza de español L2 en contextos escolares. Es, a partir del análisis de la situación de aprendizaje, cuando el profesor de español L2 deberá tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado inmigrante, la procedencia geográfica y socioeconómica de los mismos, la lengua materna (L1) que poseen, el desarrollo lingüístico y comunicativo en la L1 y, por último, la edad y el desarrollo físico y psicológico del alumno.

Evidentemente no atenderemos ni enseñaremos igual español L2 a niños inmigrantes que con dificultad se comunican oralmente y por escrito en su lengua materna que a inmigrantes adolescentes con un alto grado de desarrollo comunicativo oral y escrito en su lengua materna pero que, sin embargo, se hallan viviendo en esa encrucijada psicológica tan importante y definitoria como es la adolescencia.

Todos y cada uno de estos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en los centros escolares nos hace considerar, una vez más, la necesidad de una nueva didáctica del español.

En definitiva, no se trata de llevar a las aulas escolares un saber científico y lingüístico del español en sí, sino un saber científico y lingüístico de la lengua y cultura española reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden (Álvarez Méndez 1987:228)

1.3. Finalidades de la enseñanza de EL2.

La enseñanza de EL2 en contextos escolares no debe únicamente responder a las necesidades lingüísticas básicas de comunicación, interacción y expresión; además de ello debe, en el marco del contexto escolar de la educación obligatoria, dar una respuesta educativa acorde con las necesidades escolares del alumnado inmigrante, consiguiendo que este alumnado acceda a los currículos de Educación Primaria y Secundaria con las mismas oportunidades lingüísticas que el alumnado nativo.

Esto significa que al enseñar español L2 debe favorecerse el acceso a estos alumnos a la lengua escolar, es decir, a la lengua de instrucción (Villalba y Hernández 2004:71) necesaria para su inserción escolar.

La enseñanza y aprendizaje de español L2 como lengua de comunicación y lengua de instrucción permitirá el proceso de integración del estudiante inmigrante en situaciones y actividades de vida cotidiana y en situaciones y actividades de vida escolar y formativa como son, por ejemplo, acceder a los currículos de las diversas áreas, intervenir activamente en la vida escolar, seguir las explicaciones del profesor sobre los contenidos de la materia, participar en las actividades de clase, etc.

Por consiguiente, el español que enseñamos al alumnado inmigrante escolarizado en nuestro sistema educativo debe asegurar una respuesta lingüística suficiente como para capacitarlo en sus intercambios comunicativos de vida cotidiana y de vida escolar. Pudiendo, con esta capacitación, integrarse en los niveles educativos de la educación obligatoria hasta completar su proceso formativo curricular.

Esta capacitación supone considerar que el alumno inmigrante desarrollará su conocimiento lingüístico por medio de la ejercitación de las competencias comunicativa y académica. Con la primera de ellas, el alumno adquirirá los conocimientos básicos en el español de la comunicación, mientras que a través de la competencia académica aprenderá los usos del español como lengua de instrucción.

Los contextos escolares en los que se produce la adquisición de estas competencias están claramente delimitados en los centros educativos de la Región de Murcia. Este es el caso del

innovador Programa Español para Extranjeros y, también, por medio de las Aulas de Acogida, a través de las cuales el alumno toma contacto con la lengua de la comunicación, distinguiéndose claramente su progreso en los niveles educativos en los que están estructuradas estas aulas.

El objetivo principal de las Aulas de Acogida en su nivel I es *capacitar al alumno para el desenvolvimiento mínimo a nivel oral, permitiéndole interpretar adecuadamente la vida del centro y del entorno*. En el nivel II de las Aulas de Acogida el objetivo a seguir es la *introducción del alumno en las áreas instrumentales con la finalidad de acercarle al aprendizaje de la competencia académica*. Por último, en el nivel III del Aula de Acogida se produce la *adscripción paulatina al resto de áreas curriculares*, estimando que el aprendizaje de la competencia académica por el alumno se producirá con la introducción de éste en las aulas ordinarias.

Como puede verse, el proceso de aprendizaje de ambas competencias es un proceso lento que, además de realizarse a largo plazo, se produce en contextos escolares diferentes, las Aulas de Acogida y las aulas ordinarias.

De este proceso se desprenden las finalidades de la enseñanza de español L2 en contextos escolares (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:14)

- La adquisición y aprendizaje del español L2 como lengua de comunicación, desarrollando en el alumno la competencia comunicativa necesaria que lo capacita para su inserción en actividades de vida ordinaria y social.
- La adquisición y aprendizaje del español L2 como lengua de instrucción, desarrollando en el alumno la competencia lingüística académica que lo capacita para su inserción en actividades de vida escolar y académica.

Ambas finalidades contribuirán, en definitiva, a que el alumno inmigrante se desarrolle como persona en una sociedad plurilingüe y multicultural, accediendo a la misma en igualdad de condiciones y oportunidades.

2. PROGRAMAR EN CONTEXTOS PLURILINGÜES Y MULTICULTURALES.

2.1. El Marco Común Europeo.

No quisiera iniciar una propuesta sobre cómo programar en contextos plurilingües y multiculturales sin antes acudir a la fuente que sirve de fundamento al Currículo de español L2 en nuestra región y que, además, equipara y ensalza la enseñanza del español a los procesos educativos considerados para el aprendizaje de cualquier otra lengua extranjera o segunda lengua

como, por ejemplo, el francés o el inglés. Es por ello, que nos detenemos momentáneamente en el origen y fundamento de la cuestión, esto en, en el Marco *común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER).

El MCER es parte esencial de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa iniciado en el congreso de representantes de los Estados miembros en Rüschlikon (Suiza) en el año 2001, con motivo de ser este el *Año Europeo de la Lenguas*. De este congreso quedó el compromiso de desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a todas aquellas personas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas a que coordinen sus esfuerzos (García Santa-Cecilia 2004:21).

El MCER no pretende decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma deben trabajar en sus clases, sino que plantea cuestiones relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas con el fin de establecer una base común y principios generales respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por ello, el MCER ha de entenderse como un documento de referencia que guía a los docentes en los planteamientos didácticos, pedagógicos, metodológicos y de aprendizaje desarrollados en la programación de español como segunda lengua.

Los nueve capítulos de que consta el MCER reflejan esta pretensión inicial, considerando en cada uno de ellos las siguientes cuestiones (MCER, 2002: XV):

a) En el **capítulo 1** se definen los fines, objetivos y principios del MCER según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del plurilingüísmo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea.

b) En el **capítulo 2** se explica el enfoque adoptado para la realización del MCER, basando el análisis del uso de la lengua en función de las *estrategias* utilizadas por los alumnos para activar la *competencia general* y la *comunicativa.*

c) En el **capítulo 3** se introducen los *niveles comunes de referencia*. El progreso en el aprendizaje de una lengua se puede calibrar en los términos de una serie flexible de *niveles de logro*, definidos mediante *descriptores* apropiados. Este sistema es lo suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir los objetivos que le interesan a los docentes.

d) En el **capítulo 4** se establecen las *categorías* necesarias para la descripción del uso de la lengua, lo que incluye: los *ámbitos* y las *situaciones* que determinan el contexto de uso de la lengua, los *temas*, las *tareas* y los *propósitos* de la comunicación, las *actividades comunicativas*, las *estrategias* y los *procesos*, y el *texto.*

e) En el **capítulo 5** se clasifica con todo detalle la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del alumno utilizando escalas siempre que es posible.

f) En el **capítulo 6** se estudian los *procesos de aprendizaje* y *enseñanza* de la lengua, referidos a la relación existente entre la *adquisición* y el *aprendizaje*, así como las opciones metodológicas de carácter general.

g) En el **capítulo 7** se examina con profundidad el papel de las *tareas* en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

h) En el **capítulo 8** se analizan asuntos relacionados con el *plurilingüísmo* y *pluriculturalismo* tales como los *objetivos del aprendizaje*, los *principios del diseño curricular* y los *escenarios curriculares*.

i) En el **capítulo 9** se estudian los distintos *propósitos* de la *evaluación* y los correspondientes *tipos de evaluación.*

Son muchas las claves que, a lo largo de los nueve capítulos, ofrece el MCER a los docentes de español L2. Claves pedagógicas, metodológicas, de aprendizaje y evaluación que, extrapoladas a las aulas de Educación Primaria y Secundaria, proporcionan los mecanismos necesarios para programar, organizar y desarrollar los aspectos curriculares de las Aulas de Acogida, su enseñanza, sus tareas y actividades o la evaluación de sus resultados.

No obstante, y aunque es evidente la importancia que el MCER proporciona para el desarrollo de los aspectos curriculares en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, debemos tener en cuenta que no hablamos de contextos de aprendizaje similares, pues no es lo mismo considerar el aprendizaje de una segunda lengua, como pueden ser el inglés o francés a niños y adolescentes murcianos, que el aprendizaje del español a alumnos procedentes de otras culturas y lenguas que se integran tardíamente en el sistema educativo español. Por ello, el MCER debe servir como referencia didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, pero no como referencia pedagógica, pues las diferencias entre una y otra enseñanza son importantes, sustanciales y definitorias.

2.2. El Currículo de español segunda lengua en la Región de Murcia

El Currículo de español como segunda lengua, publicado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, nos ofrece un paso adelante, un paso más con respecto al MCER, en la definición y consideración de los componentes curriculares en la enseñanza del español como segunda lengua en los contextos escolares de la educación obligatoria y, concretamente, en las Aulas de Acogida de Educación Primaria y Secundaria.

De las indicaciones que ofrece el currículo de español como segunda lengua en su introducción se desarrolla de manera mucho más específica las claves que nos proporcionaba el MCER en términos generales y que tenían que ver directamente con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua.

Estas claves didáctico-pedagógicas, ofrecidas en el currículo quedarían resumidas del siguiente modo:

- El currículo atiende a los **diferentes intereses étnicos, culturales y personales**, buscando por un lado, contribuir a que el alumno procedente de diferentes países pueda participar plenamente en la vida social del país que lo acoge y, por otro, garantizar su permanencia y promoción en el sistema educativo murciano.
- El currículo está **organizado de forma flexible** para poder dar respuesta a la diversidad de estilos, niveles y tiempos de aprendizaje, de nacionalidades y lenguas, y de características, necesidades y condiciones de los centros.
- El currículo entiende el concepto de **lengua como instrumento privilegiado de comunicación**, como vehículo de interrelación cultural que posibilita el entendimiento, la expresión e integración en la realidad circundante.
- El currículo otorga importante peso al **tratamiento de la cultura y de la consciencia intercultural.**
- Al inscribirse en el **ámbito escolar**, el currículo se orienta especialmente hacia la identificación y descripción del ámbito académico en que el alumnado está inmerso.
- Los **niveles de dominio lingüístico** considerados en el Currículo, *Nivel Acceso*, *Nivel Plataforma* y *Nivel Umbral*, han sido elaborados de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, el MCER y el Porfolio europeo, niveles de referencia dispuestos para todas las lenguas europeas, alcanzando el alumnado competencias lingüístico-comunicativas como *usuario independiente*.
- El ***Nivel Acceso*** (Acceso-A1) se considera el más bajo de los niveles de dominio de la lengua, donde el alumno puede interactuar de forma sencilla, planteando y contestando

preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; donde realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de este tipo cuando se las formulan a él. Necesidades básicas y de supervivencia escolar. Este nivel se corresponde con el Aula de Acogida, nivel I.

▪ El ***Nivel Plataforma*** (A2 y A2+) es definido como el nivel en el que el alumno tiene adquiridas la mayoría de las funciones comunicativas sociales del tipo saludar, dirigirse a los demás amablemente, preguntar cómo está una persona, realizar intercambios sociales muy breves, contestar y hacer preguntas sobre lo que hace en el aula y en su tiempo libre. También se considera que en este nivel el alumno es capaz de desenvolverse bien en acciones de la vida social como, por ejemplo, ser capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, saber cómo conseguir información sencilla, utilizar el transporte público, pedir información, explicar cómo se llega a un lugar, etc. Necesidades básicas de inserción escolar. Este nivel se corresponde con el Aula de Acogida, nivel II.

▪ ***Nivel Umbral*** (B1 y B1+) refleja un grado de aprendizaje a través de dos características principales; la primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones, por ejemplo: comprender las ideas principales de una conversación extensa, ofrecer y pedir opiniones personales o expresar de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender, la segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentarse a problemas cotidianos del ámbito escolar del tipo: realizar actividades de aula, tomar apuntes de explicaciones dadas por el profesor, plantear propuestas de trabajo, realizar exposiciones orales, participar en conversaciones sobre asuntos habituales, iniciar un nuevo tema en un debate o pedir aclaraciones cuando no se ha entendido. Necesidades de reconocimiento social y realización personal. Este nivel se corresponde con el Aula de Acogida, nivel III.

▪ La **presentación de los contenidos** en cada uno de los tres niveles responde a un mismo esquema estructurado en función de las competencias que el alumnado ha de adquirir en el transcurso de su proceso de aprendizaje. Competencias entendidas como la suma de conocimientos, habilidades y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

▪ Las **competencias** consideradas se organizan, a su vez, en virtud de la destreza que desarrollan: oral –hablar, conversar y escuchar-, escrita –escribir y leer- o bien ambas.

- La ***Competencia fonético-fonológica*** es el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de las unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones, etc.
- La ***Competencia ortográfica*** es el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos siendo capaz de percibir y producir las formas de las letras (minúscula y mayúscula, normal y cursiva), la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra.
- La ***Competencia ortoépica*** incide en la articulación y pronunciación correcta de la forma escrita en la lectura, considerando el conocimiento de las convenciones ortográficas, el uso de un diccionario, la expresión y entonación, etc.
- La ***Competencia léxico-semántica*** está referida al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, considerando entre ellos las expresiones hechas, los modismos o las estructuras fijas, sin olvidar la capacidad de organizar y relacionar el significado de las palabras teniendo en cuenta el contexto general y las relaciones semánticas de sinonimia, antonimia o polisemia.
- La ***Competencia gramatical*** está referida al conocimiento y capacidad de uso de los recursos gramaticales de una lengua como, por ejemplo, las categorías gramaticales, las clases de palabras, las estructuras sintácticas o los procesos de creación oracional: coordinación, subordinación o yuxtaposición.
- La ***Competencia textual*** contempla el conocimiento y la destreza en la producción y comprensión de textos orales o escritos de diversas tipologías textuales cercanas a la vida del discente y dentro de los ámbitos más cotidianos como son el personal, público y educativo.
- La ***Competencia pragmático-discursiva***, está referida al conocimiento que el alumno posee de los principios funcionales de la lengua, como el dominio del discurso, su coherencia y cohesión, la estructura y ordenación de los discursos y escritos, la capacidad para ordenar oraciones en secuencias lógicas o los esquemas funcionales que subyacen a los actos de comunicación oral o escrita como son: los saludos, mostrar acuerdo o desacuerdo, petición, ofrecimiento, disculpa, aceptación o no aceptación, etc.
- La ***Competencia sociolingüística*** comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, como, por ejemplo, las normas de

cortesía y tratamiento, las diferencias de registro, las convenciones para los turnos de palabra, los refranes, modismos, etc.

- Los ***Procedimientos de aprendizaje o competencia estratégica*** inciden en el desarrollo de las habilidades que posibilitan al alumno en el saber hacer, en la capacidad para activar estrategias de comunicación que le hagan completar con éxito los procesos de comprensión y expresión oral y escrita.
- Los ***Aspectos socio-culturales y de consciencia intercultural o competencia cultural*** incluyen la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, de establecer contacto con personas de otras culturas, de realizar el papel de intermediario cultural, abordando situaciones conflictivas interculturales y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.
- La metodología por la que apuesta el Currículo es aquella que favorece la interacción comunicativa e intercultural, es decir, el ***método comunicativo***, subrayando una perspectiva centrada en la acción, en la realización de tareas significativas para los alumnos, lo más reales y motivadoras posibles, que los estimulen al aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica.
- El currículo señala la importancia de la ***evaluación***, instando a la realización de una objetiva evaluación inicial del alumnado, con efectos tanto de diagnóstico como de pronóstico, garantizando un comienzo ajustado del proceso de enseñanza-aprendizaje y situándolo en el marco de las sucesivas evaluaciones (formativa y sumativa) como referente para verificar los avances obtenidos.

3. APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS ESCOLARES.

3.1. Fases en el proceso de aprendizaje de EL2.

En anteriores reflexiones hemos podido comprobar cómo el desarrollo de las competencias comunicativa, académica y cultural es el resultado de un proceso de aprendizaje lento que se inicia con la llegada a los centros del alumnado inmigrante y finaliza al término de la escolarización obligatoria.

A lo largo de la Educación Primaria, el alumno inmigrante está en las condiciones adecuadas para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, para alejarse del etnocentrismo, para confirmar su identidad lingüística y cultural, reconocer la importancia que tienen los procesos comunicativos del

lenguaje corporal, los gestos, la música, los ritmos, etc. (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:11)

En la Educación Secundaria se trabajará, además de los aspectos señalados, los elementos básicos del sistema de la lengua vehicular, el español, y el conjunto de destrezas y habilidades que le permitirán acceder a las distintas áreas del currículo y satisfacer sus necesidades comunicativas de vida ordinaria y escolar.

La importancia que adquieren los programas de integración lingüística (Aulas de Acogida) en los inicios de este proceso de aprendizaje de español L2 en contextos escolares es evidente. Crear estos escenarios curriculares es esencial para que la incorporación del alumno al sistema educativo español se haga de manera progresiva e integradora.

En el proceso inicial de acogida, el alumno se incorporará a un tratamiento intensivo de la lengua, la cultura y su aprendizaje con fines comunicativos. Lo importante en esta primera fase es que el alumno trabaje una metodología de enseñanza por tareas desde el método comunicativo consiguiendo que, por medio de las actividades de aula, adquiera las destrezas comunicativas básicas (hablar, leer, escribir, oír), al tiempo que una primaria organización discursiva.

Esta primera fase del proceso está directamente relacionada con el concepto de “adquisición”. Se debe conseguir que el alumno adquiera de forma natural y casi inconscientemente estas destrezas comunicativas, de tal manera que la adquisición de la L2 sea semejante a la que fue en su momento la adquisición de la L1.

Conforme se evoluciona en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno se adelanta en los niveles y etapas del sistema educativo español. Se produce, entonces, un cambio en el aprendizaje de la lengua, pues deja de ser algo inconsciente y adquirido de forma natural a ser un proceso totalmente consciente y voluntario.

Este segundo paso en el proceso de aprendizaje se produce, dentro del sistema educativo, en un escenario escolar bien distinto: el aula ordinaria.

En esta segunda fase el alumno aprende la lengua vinculándola a determinadas áreas, saberes o materias del currículo. Así, el aprendizaje adquiere un nuevo fin, el fin académico y escolar de una lengua de instrucción. La complejidad de las situaciones de aprendizaje es mayor, las competencias comunicativas aún no están totalmente adquiridas y la disposición del alumno ante nuevos aprendizajes ya no es de forma inconsciente sino sistemática y reglada.

Las actividades de aula que deben plantearse en esta segunda fase de la adquisición-aprendizaje del español L2 en contextos escolares deberán tener muy en cuenta el nivel de

competencia comunicativa que tiene adquirido el alumno, así como el nivel de competencia académica al que se desea llegar en los objetivos de la materia correspondiente.

El docente adaptará su materia, introducirá nuevos objetivos y contenidos curriculares de manera progresiva: primero ejercitando destrezas comunicativas en la materia, después incorporando nuevos conceptos y vocabulario de la asignatura en cuestión.

Lo que diferencia claramente una fase de adquisición de una fase de aprendizaje es el tipo de actividades de aula que se realicen. Frente a la enseñanza por tareas que tiene lugar en la fase inicial de adquisición lingüística, hallamos en la fase de aprendizaje una enseñanza basada en proyectos, es decir, en currículos procesuales (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:59)

Como se ha señalado con anterioridad, a través de la tarea el alumno adquiere las habilidades comunicativas necesarias; en cambio, por medio de los proyectos el alumno no sólo desarrolla y profundiza en sus habilidades comunicativas sino que también aprende contenidos curriculares de una materia en particular.

Desde el método comunicativo se contemplan ambas actividades de aula, la tarea y los proyectos; sin embargo, lo aprendido en la tarea se incorpora al proyecto de forma explícita, haciéndose necesaria la expresión de pautas y normas de aprendizaje, pues sobre la base de las tareas se expondrán contenidos curriculares específicos y académicos que llegarán a establecer proyectos.

No es menor la atención que un alumno debe recibir en una u otra de estas fases del proceso de aprendizaje, tanto en la fase inicial de adquisición del español L2 que se produce en el escenario del Aula de Acogida como la fase de aprendizaje que se produce en el escenario del aula ordinaria, deben recibir la misma atención personalizada e individualizada, la misma motivación y estima debe primar en estos procesos de enseñanza y aprendizaje, pues de ellos dependerá, en gran medida, la integración del alumnado inmigrante en los contextos escolares y sociales.

3.2.Variables en el aprendizaje de EL2.

Con la finalidad de establecer principios claros y accesibles al profesorado para la enseñanza de español como segunda lengua se han realizado numerosas investigaciones en torno a cómo se aprende una segunda lengua y que variables o factores intervienen en su proceso de adquisición. La cuestión no es fácil, pues existen numerosas variables que influyen directamente en el aprendizaje de una segunda lengua y que tienen que ver directamente con la motivación del

alumno, la edad de aprendizaje, la lengua materna que posee, las relaciones que establece entre la L1 y la L2, etc. En las siguientes líneas daremos una visión general de estas y otras variables que de manera definitoria influyen en el aprendizaje de español como segunda lengua.

Una de las primeras cuestiones que se han planteado es conocer si se adquiere del mismo modo la segunda lengua (L2) que la lengua materna (L1). Muchas son las teorías al respecto, sin embargo la conclusión a la que se ha llegado observa que el éxito que se obtiene en la adquisición de la L1 no se produce en el caso de la L2 (Serrat, 2002: 55-77).

Uno de los factores que intervienen en esta adquisición de la segunda lengua es la creación por parte del aprendiz de lo que se ha denominado "interlengua" (Selinker 1972:209-231). El aprendiz extranjero crea un sistema lingüístico propio que se origina tras la intersección producida entre la lengua materna ya aprendida y el proceso de adquisición de la segunda lengua. Digamos que la interlengua sería un paso intermedio en la evolución del aprendizaje del alumno desde la L1 a la L2. La interlengua es un proceso dinámico, que posee gran variabilidad y que va evolucionando conforme el alumno progresa en su aprendizaje.

Un claro ejemplo de esta interlengua producida con anterioridad al proceso de aprendizaje de una segunda lengua es el error. Los errores que comenten los alumnos cuando aprenden una segunda lengua como el español son causas de su propia evolución del aprendizaje, lo que significa que han iniciado un proceso intermedio, una interlengua que los introducirá de manera progresiva en el aprendizaje de la segunda lengua. Por ello, los errores de los alumnos deben considerarse de manera positiva y en ningún caso puntuarlos de manera negativa como si de un retraso en el aprendizaje se tratara.

Además de este concepto de error, se produce otro fenómeno en el aprendizaje de segundas lenguas y que está directamente relacionado con la evolución propia de la interlengua, es lo que ha llamado "transferencia". El alumno reproduce las características fonéticas, léxicas, morfosintácticas de su lengua materna al aprendizaje de las nuevas estructuras que le ofrece la segunda lengua, esta transferencia de conocimientos es lo que produce mayoritariamente el error. El alumno transfiere sus conocimientos previos a los nuevos que adquiere y esto hace que se produzcan errores léxicos, morfosintácticos, etc. La transferencia no es sino otra variable que se produce en la adquisición de segundas lenguas, pues la "influencia interlenguas", es decir, entre la L1 y la L2 es siempre constante y duradera durante el proceso de aprendizaje.

A pesar de todas estas variables que influyen en la adquisición de segundas lenguas no se puede generalizar el proceso mental que se lleva a cabo, pues son otros muchos los factores que determinan el proceso de adquisición de una L2: la edad de inicio de los aprendices, los factores

afectivos, culturales, de personalidad, el estilo cognitivo o las estrategias de aprendizaje utilizadas, etc. Todos estos factores están relacionados con las condiciones educativas de la enseñanza, con los contextos escolares en que se produce y con las técnicas y métodos didácticos que se utilicen.

Posiblemente uno de los factores que más influyen en la adquisición de segundas lenguas es la edad. Históricamente se ha considerado que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende en gran medida de la edad de los aprendices, así los niños aprenden más rápidamente la L2 que los adolescentes o adultos. Sin embargo, también se ha unido a esta variable de la edad, el "tiempo de exposición" que el aprendiz ha tenido con respecto a la segunda lengua. De este modo se plantea que la edad de comienzo en el aprendizaje de una segunda lengua está también influenciada por el tiempo de exposición que el aprendiz ha tenido con la segunda lengua. Es posible que para muchos niños sea más difícil aprender una segunda lengua sin haber estado expuesta a ella con anterioridad que para un adolescente o adulto expuesto ya a la segunda lengua.

Esta concepción de la exposición a la segunda lengua ha llevado a que gran parte de los programas de adaptación lingüística que se están llevando a cabo en nuestro país y concretamente en los centros educativos de la Región de Murcia se realicen por medio de "inmersión lingüística". La aparición de las Aulas de Acogida es el fruto de la consideración e importancia que adquiere la inmersión en el aprendizaje de español como segunda lengua frente a otros programas de adquisición de segundas lenguas.

Las características principales que definen a los programas de inmersión lingüísticas son expuestas por Arnau (1992:11-51):

- la enseñanza de la L2 de todas o la mayoría de las materias del currículo durante un período de uno o más años, esta enseñanza puede iniciarse en diferentes momentos de la escolaridad en Primaria o Secundaria,
- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo que se trate,
- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos en la L1.

Otra de las variables que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, quizás el más definitorio, es la motivación y actitud del alumno ante el aprendizaje de la segunda lengua, y específicamente, ante el aprendizaje lingüístico escolar.

El interés y la motivación de un aprendiz por la adquisición de una segunda lengua se deben, sobre todo, a la necesidad de establecer comunicación, de interrelacionarse y mantener

intercambios comunicativos y sociales con hablantes nativos que dominan la lengua de acogida. El deseo y la necesidad de regular y controlar los intercambios comunicativos y establecer las relaciones sociales deseadas es la fuente de motivación más importante que podemos encontrar en el aprendiz extranjero.

Sin embargo, y en los contextos escolares es más difícil que los alumnos inmigrantes se interesen por el aprendizaje de la competencia académica. Con facilidad encontramos alumnos inmigrantes que aprenden rápidamente a relacionarse en español con sus compañeros de clase a través de las actividades y juegos de patio, pero difícilmente esa necesidad de comunicación se traslada al aula, a las actividades que allí se desarrollan.

Lo importante es encontrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje actividades que estimulen esa adquisición, que interesen y motiven a los aprendices para la adquisición de español L2. En este sentido, es clásico el estudio de Lambert (1969:5-11) en el que demuestra que el tipo de motivación en el aprendiz determina su grado de competencia en la segunda lengua. Así, aquellos aprendices que adquieren una segunda lengua con finalidades utilitarias y práctica presentan una motivación de tipo instrumental, mientras que quienes aprenden la lengua y cultura de otra comunidad tienen una motivación de integración que normalmente suele dar lugar a mejores resultados.

El que el alumno inmigrante se sienta integrado en el grupo mayoritario es la mayor de las motivaciones que puede hacerle progresar en el proceso de aprendizaje. La necesidad de pertenencia al grupo se convierte, pues, es un instrumento básico para la enseñanza y aprendizaje de español L2 en contextos escolares.

Maruny y Molina (2001:55-64) nos presentan, en este sentido, actitudes de integración lingüística relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas:

- Cuando nos referimos a la adquisición de la L2, los datos indican que tiene un peso muy importante las actitudes de los aprendices, aunque hay muy pocas investigaciones respecto a las actitudes de los autóctonos hacia la inmigración.
- Hay un uso progresivo de la L2, incluso en el medio familiar, en detrimento de la lengua materna.
- La concentración de numerosos hablantes de una L1 en una mima escuela reduce las necesidades comunicativas en la L2 por parte de los aprendices. Además, aparecen actitudes hostiles, por parte de los autóctonos, y de carácter defensivo por parte de los inmigrantes. Así se reducen todavía más las posibilidades de comunicación y contacto.

- Para la adquisición de competencia comunicativa plena en la L2, es imprescindible ofrecer oportunidades de comunicación más complejas, especialmente a través de relaciones de amistad y del acceso a bienes culturales.

Con anterioridad se ha mencionado la dificultad que entraña el aprendizaje de la competencia académica frente a la competencia comunicativa, pues el deseo de relación, integración y pertenencia al grupo hacen que el aprendizaje desde el punto de vista comunicativo esté más motivado que aquél que se le presenta al alumno en las aulas.

En este contexto, muchos autores han intentado dar razones pertinentes que expliquen esa desmotivación hacia el aprendizaje académico de los alumnos inmigrantes en el contexto escolar, así como principios pedagógicos y de organización escolar que ayuden a dicha adquisición. Ruiz y Miret (2000: 5-12) recogen algunos de estos principios:

- Las experiencias personales y educativas que los estudiantes llevan a la escuela constituyen el fundamento de su futuro aprendizaje; las escuelas deberían esforzarse en ampliar estas experiencias en lugar de reemplazarlas.
- Para alcanzar un dominio de la lengua escolar semejante a la de los hablantes nativos, el niño proveniente de otro medio lingüístico y cultural necesita un mínimo de cinco años. Esto significa que la escuela debe ofrecer un apoyo a largo plazo al desarrollo académico de los estudiantes.
- Las posibilidades de interacción en la lengua de la escuela es la variable que más incide, tanto en su adquisición como en ofrecer al niño la sensación de pertenencia a la sociedad principal. La escuela en su totalidad es responsable de apoyar las necesidades de aprendizaje e interacción de los estudiantes, lo que les ayudará a integrarse en la vida social y académica.
- Para que puedan alcanzar a sus compañeros en la lengua nativa de éstos, debe asegurarse que el desarrollo cognitivo y el contenido académico de estos estudiantes continúe mientras aprenden su segunda lengua. Esto significa que es preciso que todos los profesores, sea cual fuere la materia que impartan, tengan en cuenta los niveles de dominio de la lengua de estos estudiantes y sus diferentes modos de aprendizaje y atiendan individualmente a sus necesidades de segunda lengua.
- El desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes es significativamente mayor cuando los padres ven por sí mismos y son vistos por el personal de la escuela, como coeducadores de sus hijos junto con la escuela. Las escuelas deberían intentar

activamente establecer una relación colaborativa con los padres de la minoría que les animase a participar con la escuela en promover el progreso académico de sus hijos.

Con el deseo de integrar al alumnado inmigrante en los contextos escolares es indispensable que el aprendizaje de español como segunda lengua se realice en las condiciones de motivación e interés más adecuadas así como la adquisición de las competencias comunicativa y académica. Para ello, es necesario que las estrategias de enseñanza favorezcan la integración y la pertenencia al grupo mayoritario.

La mejor integración del alumno inmigrante a la escuela es a través del aprendizaje de la segunda lengua, con ella el alumno podrá relacionarse, pertenecer al grupo, integrarse, estar motivado hacia los aprendizajes académicos, etc. De ahí el papel primordial que obtiene la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en nuestros días.

4. METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE EL2

4.1. El método comunicativo y la enseñanza de EL2.

Considerando que la finalidad misma del aprendizaje de una lengua es su uso para la comunicación e interacción, la adquisición de español L2 se convierte en una herramienta necesaria para la comunicación (Villalba, Hernández y Aguirre 2001). Este planteamiento comunicativo en la adquisición de segundas lenguas ha ocasionado que en los últimos años se abogue por el *Método Comunicativo* en la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares.

Para la implantación del método comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas ha sido esencial las aportaciones de diversas disciplinas sobre los fenómenos de expresión y comprensión de la lengua, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre los procesos que intervienen en la interacción. Así, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística o los enfoques discursivos y textuales, entre otras, han definido este nuevo método para la enseñanza de segundas lenguas.

Esta visión comunicativa de la lengua impregna todos los niveles lingüísticos del español, debiéndose enseñar la gramática, la sintaxis y la semántica española desde esta interacción y uso lingüístico entre emisor y receptor y no como una simple memorización de reglas y funciones. La lengua es esencialmente un útil de comunicación, utilitario, funcional, determinado para tal fin: comunicar ideas, significados, información. El aprendizaje de la lengua en la clase de español L2 en contextos escolares debe basarse en la cotidianeidad de quienes realizan las

acciones mediante la presentación en el aula de situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, ejercitando así las destrezas lingüístico-comunicativas del alumno extranjero (Lineros 1996b:253)

Tras las primeras fases de preparación teórica y planificación llegamos a la dimensión central en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares: el ejercicio docente en el aula con alumnado inmigrante.

Este ejercicio docente se basa en una concepción de español L2 altamente implícito en las teorías de la enseñanza y aprendizaje desprendidas de los principios psicológicos y pedagógicos. Las actividades de aula vienen determinadas gracias por los objetivos y contenidos expuestos desde el método comunicativo, englobando en sí mismas tanto la puesta en práctica de la enseñanza como del aprendizaje.

Es evidente que las actividades responden a un tipo de relación existente entre profesor-alumno y también al determinado papel ejercido por éstos. Si nos detenemos en los papeles que ejercen profesor y alumno desde el método comunicativo, facilitador y activo respectivamente, hallaremos toda una tipología de ejercicios y actividades que abordan las diversas situaciones de comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación del sentido y la interacción.

Por nuestra parte, pensamos que es de vital importancia y gran ayuda la clasificación de las actividades que deben realizarse en el aula, diferenciando claramente entre lo que corresponde hacer al profesor y lo que hace o corresponde hacer al alumno. Dentro de esta clasificación general se procedería seguidamente a una organización más detallada de las actividades en atención a las capacidades y destrezas que se desean desarrollar en el alumnado inmigrante (actividades de comprensión y expresión, actividades orales y escritas) y en función de las características técnicas y estratégicas que se fomentarán con las actividades (audición, memorización, repetición, traducción, juegos de rol, simulaciones, reflexión, comparación de datos, etc.) así como actividades individuales y colectivas de pequeños grupos o del gran grupo.

El papel adoptado por el profesor y los alumnos, así como las actividades que se derivan de los mismos, se prolongan con el uso de una serie de recursos, de materiales, de útiles o medios auxiliares que conforman el cuarto ámbito de actuación en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. Al considerar los recursos materiales no nos referimos tan sólo al manual escolar o al conjunto de libros, que sobre español para extranjeros, existe actualmente en el mercado.

Hablar de materiales de español L2 para inmigrantes supone hablar también de medios audiovisuales (mapas, fotos, murales, documentales, películas, proyecciones, audiciones, etc.) y de materiales multimedia (CD-ROM, Internet, juegos interactivos de ordenador, navegación, correo electrónico, chats). Si adoptamos la visión comunicativa, optaremos por materiales que estimulen el uso del español comunicativo y que se encuentren basados en situaciones comunicativas reales. En definitiva, la didáctica del español L2 en contextos escolares debe servirse de materiales que ayuden a generar un uso del español auténtico en un contexto escolar previsto.

Es importante que el profesor de español L2 elabore y/o adapte su propio material didáctico en función de los objetivos y contenidos planteados, de las destrezas que se quieren potenciar, de las actividades que se desean realizar y, sobre todo, en función de los intereses y necesidades del alumnado.

Desde nuestro punto de vista no existe, digámoslo así, el manual de español L2 perfecto y acorde al alumnado inmigrante que integra las aulas de primaria y secundaria, por ello, es necesario que se consideren y manejen diversos y variados manuales, tomando de cada uno de ellos la actividad o tarea que mejor convenga. Teniendo siempre en cuenta la organización, secuenciación y programación de aula que se desarrolla.

Finalizamos ya nuestra reflexión sobre la metodología de enseñanza de segundas lenguas con un último nivel de concreción curricular, a saber: la evaluación. Tanto la concepción de la evaluación como la puesta en práctica de la acción evaluadora configuran un ámbito general de español L2 extraordinariamente extenso. Por esta razón y por no ser éste nuestro objetivo primordial en estas páginas, nos limitamos únicamente a mencionar someramente lo que nos parece crucial para el proceso de evaluación en la enseñanza de español L2 en contextos escolares.

Evidentemente, si uno de los principales objetivos de la didáctica del español segunda lengua es la ejercitación y desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), la acción evaluadora deberá centrarse en ellas y evaluar el desarrollo y progresión que realiza el alumno en torno a las mismas. De ahí, que al tratar la evaluación en los contextos escolares no se considere solamente los tres momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa) sino que también se traten de elaborar tipos de pruebas de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora.

La valoración de los resultados no debe enfocarse solamente desde la perspectiva del alumno, sino desde el conjunto del proceso didáctico (proceso de enseñanza y aprendizaje) para

determinar, conjuntamente profesor y alumno, qué aspectos pueden explicar las deficiencias aparecidas y proponer elementos de corrección en el conjunto del proceso, con el fin de mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares.

4.2. Actividades de aula según las finalidades de la enseñanza de EL2.

Frente a las dos finalidades de la enseñanza de español L2 en contextos escolares, comunicación e instrucción, el docente diseñará, adaptará y creará actividades de aula que ejerciten tanto la competencia comunicativa como la competencia lingüística académica.

Ambos tipos de actividades, fundamentadas en muestras auténticas de lengua y cultura, favorecerán los aprendizajes de español L2 desde dos perspectivas distintas pero complementarias, como lengua de comunicación y como lengua de instrucción.

Presentamos a continuación la estructura organizativa que seguirán las actividades de aula. Las Tareas como actividades que ejercitan la competencia lingüístico-comunicativa y los Proyectos como actividades de aula destinadas a la adquisición de la competencia lingüístico-académica.

La Tarea.

TAREA

Datos de los alumnos a los que va dirigida	**Nivel de lengua**: Inicial / Intermedio / Avanzado **Tipo de alumnado**: Analfabeto / Débilmente escolarizado / Escolarizado normalmente **Lengua materna**: **Lengua de contacto**: **Organización de la enseñanza de EL2**: Aula de apoyo /Aula de Acogida /Aula ordinaria

Datos de la Tarea	**Autores**: **Situación comunicativa**: **Tarea final**: **Materiales necesarios**: **Recursos necesarios**: Audio / Vídeo / Software / Internet **Temporalización**: **Forma social de trabajo**: Individual / En parejas / En pequeño grupo / En gran grupo

Diseño de la	**Objetivos**:	Expresión oral:

<table>
<tr><td rowspan="17">Tarea</td><td rowspan="5"></td><td colspan="2">Expresión escrita:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Comprensión oral:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Comprensión escrita:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Interacción:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Culturales:</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Contenidos conceptuales:</td><td colspan="2">Funciones:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Exponentes:</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Nociones:</td><td>Gramática:</td></tr>
<tr><td>Léxico:</td></tr>
<tr><td>Cultura:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contenidos procedimentales:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contenidos actitudinales:</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:</td><td colspan="2">Actividades de input:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades de syllabus:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades de ejercitación:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Evaluación:</td><td colspan="2">Instrumentos:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Criterios:</td></tr>
</table>

El Proyecto.

PROYECTO

<table>
<tr><td rowspan="2">Datos de los alumnos a los que va dirigido</td><td colspan="2">Aula de origen:
Tipo de alumnado:
Nivel de competencia lingüística-comunicativa:
Nivel de competencia lingüística-académica:</td></tr>
<tr><td>Áreas de conocimiento adquiridas:</td><td>Lengua:
Matemáticas:
CCSS:
CCNN:</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="9">Datos del Proyecto</td><td>Autores:</td></tr>
<tr><td>Área de conocimiento:</td></tr>
<tr><td>Programación curricular:</td></tr>
<tr><td>Atención al aprendizaje:</td></tr>
<tr><td>Proyecto final:</td></tr>
<tr><td>Materiales necesarios:</td></tr>
<tr><td>Recursos necesarios:</td></tr>
<tr><td>Temporalización:</td></tr>
<tr><td>Forma social de trabajo:</td></tr>
</table>

Diseño del Proyecto	**Objetivos**:	De expresión oral: Hablar-Conversar
		De comprensión oral: Escuchar
		De expresión escrita: Escribir
		De comprensión escrita: Leer
		De aspectos socio-culturales y consciencia intercultural:
		De la materia:
	Contenidos:	De competencia lingüística-comunicativa:
		De competencia lingüística-académica:
	Actividades comunicativas para la consecución del Proyecto:	Actividades de iniciación:
		Actividades de motivación y conocimientos previos:
		Actividades de desarrollo:
		Actividades de repaso:
		Actividades de evaluación:
	Evaluación:	Criterios:

5. ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL AULA DE ESPAÑOL L2.

5.1. Análisis de unidades didácticas de EL2.

Según la profesora Neus Sans (2000:12), toda "unidad didáctica", "lección", "módulo" o "tema" que constituyen los manuales de español como lengua extranjera pueden organizarse en torno a:

1) Un objetivo formulado en términos de conducta observable.
2) Un conjunto de objetivos estructurales.
3) Un conjunto de nociones y funciones.
4) Un análisis discursivo.
5) Una tarea o producto final.

Estos cinco núcleos o centros metodológicos en los que se pueden basar las lecciones o temas de los manuales de español lengua extranjera constituyen la tipología de unidades didácticas que podemos encontrar actualmente en el mercado editorial. Así, encontraremos:

A) Unidades que se definen en términos de conducta: Este tipo de unidades pretende introducir al alumnado extranjero en una serie de situaciones mayoritariamente

estereotipadas, las cuales se prevé va a vivir. Sin embargo, en numerosas ocasiones difícilmente el alumno vivirá tales situaciones, pues la mayoría de ellas se encuentran notablemente alejadas de lo que será su vida cotidiana. Algunas de estas situaciones pueden ser, por ejemplo, la compra de un billete de avión, la reserva de una mesa en un restaurante o la visita a una agencia de viajes.

Los contenidos gramaticales y funcionales de la lengua en este tipo de unidades giran en torno a las posibles conductas que ejercerá el alumno en estas situaciones poco prototípicas. Las destrezas desarrolladas son habitualmente las contenidas en el campo de la comunicación oral sin existir una ejercitación igualitaria de las destrezas orales y escritas.

En términos generales, podemos decir que este tipo de unidades convierten a los manuales de español para extranjeros en verdaderos manuales de conversación del tipo "aprenda usted español en dos semanas" (Sans 2000:14).

Las limitaciones de este tipo de unidades son obvias: ¿cómo llevar este modelo de unidad al aula sin que se convierta en un teatro de la realidad?, ¿cómo potenciar el aprendizaje comunicativo si lo que se entrena es la pura memorización de fórmulas específicas para contextos plenamente previsibles pero alejados de la cotidianeidad del alumno inmigrante?

B) Unidades que plantean un conjunto de objetivos estructurales: este tipo de unidades persigue capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinadas estructuras y su producción. Los objetivos estructurales, aunque adecuadamente planteados, suponen un retroceso de otros objetivos igual de importantes y fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son:

- La descontextualización de su uso: las formas lingüísticas son aisladas de su uso y del contexto en que pueden funcionar.
- El aprendizaje de los niveles lingüísticos inferiores: los objetivos gramaticales y lingüísticos se agotan en la frase, que se erige como unidad de definición, sin tener en cuenta el texto, el nivel discursivo y textual de la lengua y
- La no verosimilitud de las muestras de lengua: las muestras se hallan bien alejadas de la autenticidad, es decir, son poco representativas del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. Por consiguiente, las muestras de lengua suelen estar "forzadas".

El tipo de ejercicios que componen estas unidades se centran básicamente en la destreza escrita, la tipología de actividades más usual es el relleno de huecos y la repetición escrita de estructuras.

Por último, destacar como en la mayoría de estas unidades los contenidos gramaticales no tienen ningún tipo de relación lingüística o funcional.

C) Unidades que ejercitan un conjunto de nociones y funciones: Este tipo de unidades son las que sigue el modelo nocio-funcional, muy en boga en los años 80. Este modelo describe la lengua como herramienta de comunicación y la describe y enseña como tal. Se sustituye la lista de estructuras gramaticales morfosintácticas por una lista interminable de actos de habla, es decir, de funciones de la lengua en uso.

Sin embargo, esta sustitución no se llega a dar de forma plena. Siguen apareciendo muchas estructuras gramaticales que ya se daban en los planteamientos estructurales y, aunque su exposición no es tan explícita, sí aparece sucintamente una metodología repetitiva y monotemática del estructuralismo anterior.

Las actividades que encontramos en estas unidades nocio-funcionales son, mayoritariamente, del tipo "habla con tu compañero", ejercicios por parejas que simulan situaciones comunicativas en las que tales actos de habla se expresarán. Son microdiálogos con claras intenciones comunicativas, adjudicándole un papel a cada alumno dentro de un contexto imaginario y con una posible intención comunicativa.

Puesto que de manera sutil este tipo de actividades nocio-funcionales son muy semejantes a las unidades estructurales, las muestras de lengua se hallan también forzadas, diseñadas de manera artificial con el fin de ejercitar la interacción comunicativa. Esta interacción se basa, sobre todo, en la destreza oral, dejando la destreza escrita para las unidades didácticas de corte estructural.

D) Unidades que giran en torno a un ámbito discursivo: Si en los años 80 el método nocio-funcional imperó en los manuales de ELE, en los años 90 lo hizo el método discursivo, ampliando no sólo la función comunicativa de la lengua desde los actos de habla al discurso sino también los métodos estructurales, al considerar el texto como una unidad superior a la frase que aquellos propugnaban.

Muchos materiales comunicativos de ELE se plantean programando sus unidades en torno a las funciones del texto y a la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva.

El trabajar con este tipo de unidades no es tarea fácil, el profesor debe cuestionarse previamente muchos aspectos que rodean al texto y al discurso: ¿qué funciones van asociadas a los tipos de textos?, ¿qué características gramaticales tienen los textos escogidos?, ¿qué intenciones comunicativas y actos de habla recogen los textos?

La tipología de ejercicios que se pueden realizar en este tipo de unidades es muy superior a las tratadas hasta ahora. Desde las actividades que desarrollan la destreza oral, tanto productiva como de comprensión, hasta los ejercicios de destreza escrita con el relleno de huecos, la redacción, el aprendizaje de vocabulario, etc.

E) Unidades que presentan un enfoque por tareas: Junto con el método discursivo, el enfoque por tareas es el planteamiento didáctico que más habitualmente se encuentra en la actualidad en los manuales de ELE. El enfoque por tareas parte de la convicción de que “el aprendizaje se genera cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación con actividades motivadoras que se convierten en eje de las unidades y en el punto de partida en la creación de materiales” (Sans 2000:17). Dicho de otro modo, el enfoque por tareas parte de la hipótesis de que una determinada actividad potenciará un uso significativo del idioma siempre y cuando se motive al alumno para su realización y consecución final. De tal manera que, desde la propia actividad se determinará qué muestras de lengua se enseñará, qué recursos lingüísticos serán motivo de reflexión, qué funciones comunicativas ofrecerán los actos de habla, qué tipos discursivos promoverán, qué destrezas se potenciarán y cuándo, etc.

Este tipo de enfoque ofrece diversas ventajas, pues las actividades se convierten en el propio conocimiento del alumno y no a la inversa, es decir, el alumno aprenderá español actuando, ejercitando una labor a través de las diversas actividades para llegar al fin perseguido con la tarea. La tarea se convierte en un fin al que llegan todas las actividades realizadas durante el proceso. La tarea final y su culminación es la propia motivación.

Además, con este enfoque por tareas es posible integrar todos los métodos anteriores de tal manera que haya lugar para la explicitación gramatical y el entrenamiento estructural, para la explicación de muestras de lengua y para el trabajo

específico de las destrezas, para cualquier práctica funcional, comunicativa, discursiva con mayor o menor complejidad formal y cognitiva.

Sin duda, desarrollar una buena unidad en este enfoque por tareas no es fácil. La coherencia entre la tarea y la programación de actividades que la secundan debe ser cuidadosamente planteada para no caer en el clásico conglomerado de sugerentes actividades comunicativas. La importancia de estas unidades sigue estando en reflexionar más en cómo enseñar que en cómo se aprende.

Como hemos podido comprobar en el análisis sucinto de las unidades didácticas anteriores, según en qué corriente o método nos inscribamos, el diseño de las lecciones del manual de ELE será de uno u otro modo. Asimismo, los distintos componentes de las unidades (muestras de lengua, formas lingüístico-gramaticales y actividades de aula) estarán presentes o no, jugarán un papel más o menos relevante, se interrelacionarán de una u otra manera, etc.

En la siguiente tabla, y a modo de conclusión, presentamos una mínima clasificación de esta tipología de unidades existentes en los manuales de español como lengua extranjera según el método o enfoque que los guíe. Clasificación adaptada de Sans (2000:27):

CLASIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/L2 SEGÚN ENFOQUES O MÉTODOS			
	ENFOQUE ESTRUCTURAL	ENFOQUE NOCIO-FUNCIONAL	ENFOQUE POR TAREAS
Las unidades se organizan en torno a...	Estructuras lingüísticas	Nociones y funciones	Actividades motivadoras
Las muestras de lengua son...	Textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos tipificados entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan las tareas.
La reflexión sobre las formas lingüísticas...	Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador. No hay reflexión sobre tipologías textuales y se prima ante todo la conversación.	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con las tipologías textuales.

Las actividades de aula más frecuentes son...	Los ejercicios estructurales y la descripción gramatical.	Las simulaciones y las interacciones pautadas en cuanto a forma y contenido.	Las negociaciones, la resolución de problemas y la creación cooperativa.

5.2. Los componentes de una unidad didáctica de EL2.

Los componentes básicos de una unidad didáctica en E/L2 son tres:

- LAS MUESTRAS DE LENGUA

  (También llamadas actividades de input).

- LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS

  (También llamadas actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional).

- LA EJERCITACIÓN FORMAL

  (También llamadas actividades de aula)

Veamos cada una de ellas:

a) Las muestras de lengua: actividades de input.

Puesto que la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua es que el alumno inmigrante desarrolle la competencia comunicativa en español, las unidades didácticas deben dar cuenta de la lengua que usan los hablantes nativos de acuerdo a unas reglas lingüísticas, discursivas y socio-culturales. Es evidente que la lengua se aprende usándola y que ese uso del español debe ser lo más cercano posible a la lengua real y cotidiana que usan los hablantes nativos de español. Por ello, la lengua que se le ofrece al alumno extranjero debe ser auténtica, es decir, representativa del uso cotidiano.

Al diseñar unidades didácticas de EL2 debe considerarse que estas actividades de input están destinadas a exponer al alumno ejemplos contextualizados de la lengua, con el fin de posibilitar su análisis y aprendizaje. Estos ejemplos contextualizados y representativos de la comunicación en la lengua española es lo que se denomina “muestras de lengua”.

b) La conceptualización de las formas lingüísticas: actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional.

Una vez iniciado el diseño de la unidad con las actividades de input, el material didáctico en creación debe mostrar, en segundo lugar, las conceptualizaciones lingüísticas a través de las actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional. Estas son actividades que describen las

reglas y los mecanismos de la lengua de tal manera que el aprendiz extranjero las descubre, al tiempo que las ejercita. Por supuesto, estas conceptualizaciones son también representativas de la lengua española que se enseña pues, además de estar entresacadas de las muestras de lengua, darán cuenta de cómo funciona realmente la lengua que se aprende.

c) La ejercitación formal: actividades de aula.

Una vez que se ha mostrado el ejemplo de lengua en un contexto comunicativo y de uso interactivo y las reglas lingüísticas que se explicitan en tales usos, llega el tercer planteamiento didáctico de la unidad, a saber: los ejercicios, las actividades de aula.

Las actividades de aula más adecuadas para las unidades didácticas de EL2 son aquellas que inciten a la manipulación o elaboración de enunciados tanto orales como escritos, aquellas que centren la atención en las formas lingüísticas mostradas anteriormente en las actividades de syllabus y aquellas destinadas a la automatización mediante interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminadas).

Por supuesto, es totalmente aconsejable diseñar unidades didácticas que focalicen las diversas actividades de aula hacia una tarea motivadora del tipo resolución de conflictos o creación de productos finales.

Una vez presentadas estas reflexiones sobre los tres componentes básicos que deben constituir la unidad de EL2 presentamos, a continuación, la programación de una unidad de EL2 así como su influencia en la planificación y estructuración de la clase.

5.3. La programación de una unidad didáctica de EL2

CONSIDERACIONES EN LA PREPARACIÓN DE LA CLASE EN E/L2
Consideración primera: ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE.
Consideración segunda: MATERIAL.
Consideración tercera: FORMA SOCIAL DE TRABAJO.
Consideración cuarta: ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA.

a) Actividad de aprendizaje.

Parece evidente que el objetivo de una clase de español segunda lengua es hacer que los alumnos desarrollen sus capacidades, conocimientos y estrategias de tal modo que les

permita manejarse en un entorno lingüístico y cultural diferente al suyo. En cualquier clase de español existe la intención o el objetivo claro de hacer avanzar a los alumnos en su proceso de aprendizaje; por ello, los docentes de español como segunda lengua deben conseguir que en cada clase haya un avance en la progresión del aprendizaje del alumno. Este avance debe generarse a partir de lo que se han denominado "objetivos generales del aprendizaje" y que son (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:37):

a. CONOCIMIENTO: que el alumno sepa algo que antes de la clase no sabía; por ejemplo, vocabulario, información cultural, etc.

b. ENTENDIMIENTO: que el alumno entienda algo que antes de la clase no entendía; por ejemplo, cuestiones sobre el funcionamiento de la lengua española, cuestiones sintácticas, morfológicas, léxicas, etc.

c. DESTREZAS: que el alumno sea capaz de realizar operaciones que antes de la clase no era capaz de realizar. Básicamente, estas operaciones son estrategias de exposición oral, de intercambio (hablar y escuchar) y estrategias de comprensión lectora, así como de producción escrita de acuerdo a la situación y a la intención comunicativa.

d. ACTITUDES: que el alumno crea, sienta o quiera algo que antes de la clase no creía, sentía o quería, es decir, que cambie su actitud hacia las personas, las situaciones, los problemas, etc. de la cultura española.

b) Material.

Una vez que hemos contestado a la pregunta ¿qué tienen que aprender mis alumnos?, la pregunta inmediata es ¿con qué materiales?

No nos detenemos en esta etapa de preparación de la clase de español pues, en el epígrafe anterior hemos detenido nuestra mirada en la elaboración de materiales atendiendo a la organización y planificación de la unidad didáctica.

Es evidente que, desde la consideración de la actividad de aprendizaje, el docente ha establecido el objetivo a seguir, la meta que se propone plantear en la unidad y las distintas actividades que realizará para ello. Actividades que deberán secuenciarse en el siguiente orden:

a. Actividades de input o muestras de lengua.
b. Actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional.
c. Actividades de aula o de ejercitación formal.

Los ejemplos que mostramos en el apartado anterior y las preguntas que se cuestionaron a través del análisis y prácticas de diseño, quedan consideradas ahora como planteamiento indispensable en esta segunda etapa de la planificación y organización de una clase de español segunda lengua.

c) Forma social de trabajo.

Para alcanzar el objetivo que se propone en cada clase de español se realizará una serie de actividades que podrán ser planteadas bien desde el manual de EL2 bien desde el propio material que el docente haya diseñado y creado atendiendo a las situaciones de partida en las que se encuentra su alumnado. Tanto desde uno como otro material, las preguntas que debe cuestionarse el docente de español son: ¿cómo hacerlo?, ¿qué es mejor para conseguir el objetivo?, en consecuencia, ¿cómo trabajarán mejor las actividades mis alumnos?

Las formas sociales de trabajo por las que puede optar son diversas:

a. Los alumnos trabajarán individualmente y en silencio las actividades y, a continuación, se comenta la actividad y se elaboran preguntas concernientes a la resolución de la misma.
b. Los alumnos van leyendo y trabajando la actividad en voz alta de uno en uno consecutivamente y el docente va aclarando las dudas que puedan surgir.
c. La clase de divide en grupos y los alumnos de cada grupo trabajan la actividad conjuntamente.
d. La clase se divide en parejas y en cada una de ellas un miembro lee la actividad y ambos la trabajan.

Como se ve, la elección de la forma social de trabajo no es algo aleatorio que el docente deba decidir en el último momento, sino que depende claramente de los objetivos y del proceso de aprendizaje.

d) Actividad de la enseñanza.

En el modelo de preparación de la clase de español considerado, la actividad del profesor es el último elemento que se plantea. Esto no quiere decir que el docente juegue un papel secundario, todo lo contrario; significa, sencillamente, colocar a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje.

Consideramos que aún así, a los docentes les quedan muchas cosas que hacer en clase, además de prepararla.

Vamos a tratar ahora, dentro de esta etapa en la planificación de la clase, la actividad de enseñanza, cómo se estructuraría una clase de español segunda lengua y qué secuenciación seguiría. El esquema de secuenciación de una clase de español se divide en cuatro partes (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:64 y ss.):

a) Fase de preparación.
b) Fase de presentación de contenidos mediante una muestra de lengua.
c) Fase de conceptualización.
d) Fase de prácticas.

ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE DE E/L2	
Secuencias de la clase de E/L2	**Correspondencia con las secuencias de una Unidad Didáctica de E/L2**
Fase de preparación: en esta fase se busca introducir al alumno en la materia y en la muestra de lengua que se le va a presentar en la fase siguiente. Se trata de motivar al alumno respecto al contenido de la clase; para ello, se intentará poner en movimiento los conocimientos del alumno, no sólo los lingüísticos, sino también sus conocimientos del mundo y experiencias.	
Fase de presentación del contenido: en esta fase se pretende que el alumno se acerque al objetivo de aprendizaje a través de la comprensión de un texto oral y/o escrito. Para llegar a esta comprensión oral y/o escrita es necesario que el docente realice toda una serie de preguntas de "control", preguntas del tipo ¿habéis entendido?, ¿está todo claro?, ¿qué dice el texto? Estas actividades de control de la comprensión están enfocadas hacia una comprensión global de los textos, orales y/o escritos. No se trata de que los alumnos entiendan todo o de que repitan los textos mecánicamente, sino de que ellos creen las estrategias de comprensión que les sirva para seleccionar aquella información que sea pertinente a la intención de comunicación: cuando estén en una comunicación real, es lo que tendrán que hacer. La función de las preguntas de control no es sólo que el docente controle lo que los alumnos han entendido; es, sobre todo, un mecanismo para dirigir la comprensión hacia puntos relevantes. Por otra parte, mediante estas actividades, los alumnos	Correspondencia con la primera parte de la Unidad didáctica en E/L2, es decir, la presentación de las **muestras de lengua** y sus consiguientes **actividades de input**.

confirman sus hipótesis y se aseguran de su comprensión.	
Fase de conceptualización: tras la fase de presentación, en la que se ha comprendido un texto, es posible que haya aspectos que todavía no estén claros. En la fase de conceptualización se trabaja sobre estos aspectos que, en la fase siguiente, van a ser practicados. Naturalmente, no se trata de comprenderlo todo: es trabajo del docente distinguir qué es relevante y qué no lo es.	Correspondencia con la segunda parte de la unidad didáctica, esto es, la fase de **conceptualización lingüística** donde se realizarán las **actividades de syllabus** a través de las cuales se trabajarán los exponentes nocio-funcionales.
Fase de prácticas: tras las tres fases anteriores, después de haber sido preparada, presentada y entendida la materia, se debe hacer una fase de prácticas. En general, en la fase de prácticas hay una gradación de dificultad: progresivamente se les va a pedir a los alumnos que hagan operaciones cada vez más complicadas. En los primeros pasos, el alumno extranjero tendrá que concentrarse en un solo aspecto para, progresivamente, ir haciendo operaciones en las que intervengan más factores. Por ello, es conveniente elaborar actividades primero muy dirigidas y reproductivas, orientadas a la forma, para llegar después a producciones abiertas, libres, donde los alumnos puedan trabajar el contenido comunicativo.	Correspondencia con la tercera y última parte de la unidad didáctica en EL2: la fase de **ejercitación formal**, en la cual se trabajarán las **actividades de aula**, que abarcarán desde actividades simples hasta tareas más complejas.

6. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EL2.

6.1. Conceptos claves en el análisis de materiales.

En el contexto de las Aulas de Acogida, el contexto formal de la enseñanza y aprendizaje de español a inmigrantes, la tipología de herramientas que se usan y su papel en el proceso de aprendizaje es bien diverso y, más aún, si tenemos en cuenta los múltiples métodos y enfoques que se han utilizado a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Así el llamado Método Tradicional utilizaba como instrumento de trabajo los textos literarios, pues constituían la metodología en una didáctica basada en el aprendizaje de la gramática y su traducción. El Método Audio-oral, por el contrario, puso en boga los materiales visuales, los magnetófonos y los laboratorios de idiomas, orientados todos ellos para ayudar al profesor a propiciar buenos modelos de lengua a sus alumnos. Por último, y siendo escuetos en el repaso histórico, el Método Comunicativo y Enfoque pos Tareas actual destaca la importancia de usar los denominados “documentos auténticos” para la realización de actividades o tareas que emulen los usos reales

de la lengua. Ni que decir tiene que este “enfoque por tareas”, ampliado desde el Método Comunicativo, es el que impera mayoritariamente en todos los manuales disponibles para la enseñanza del español como segunda lengua.

Es verdaderamente curiosa la ingente cantidad de manuales de español para extranjeros que, en el mercado actual, expone en sus portadas y contraportadas, con letras voluptuosas y coloristas los “materiales auténticos” que contienen, el “método comunicativo” del que se sirven o el “enfoque por tareas” que ofrecen. Desde luego que la moda es lo que impera, pero ¿verdaderamente son materiales auténticos los documentos que nos ofrecen?, ¿es metodología comunicativa la que nos proporcionan?, ¿son tareas las actividades que constituyen las lecciones o unidades didácticas?

Ante este hecho, curioso cuanto menos, le debe surgir al profesor de español mil y una dudas sobre cuál de los manuales se adaptará mejor a las necesidades e intereses de sus alumnos, cuál le proporcionará una ayuda mayor en su proceso de enseñanza o, simplemente, qué material será más comunicativo o más auténtico. Sin embargo, la elección no será lo suficientemente objetiva ni certera si el profesor de español no ha conceptualizado previamente la terminología al uso, es decir, si no tiene claramente definido lo que son documentos auténticos, materiales adaptados, fabricados, didácticos, etc.

En la tabla 1, tomada de Masats y otros (2001:234 y ss.), se definen los considerados “conceptos claves” para la evaluación, análisis y selección de materiales disponibles de español para extranjeros.

CONCEPTOS CLAVES	
MATERIALES DIDÁCTICOS: conjunto formado por uno o más documentos auténticos o fabricados y las actividades de comprensión y expresión, orales o escritas, que se han ideado para su uso en el aula. A este conjunto corresponden tanto los materiales comerciales, los diseñados por el profesor como los producidos por los propios alumnos. El libro de texto es el material didáctico más común, aunque alguno de ellos también puede usarse como material de consulta.	DOCUMENTOS AUTÉNTICOS: textos, orales y escritos, que no han sido concebidos para el aula sino que están dirigidos a hablantes nativos de la lengua en que han sido creados.

MATERIALES DE CONSULTA: se utilizan principalmente como soporte al trabajo por tareas o la realización de otras actividades de aprendizaje y se dividen en dos grandes grupos. El primer grupo está constituido por herramientas de consulta específicamente creadas para la enseñanza de idiomas (diccionarios, gramáticas, listas de verbos, fichas de vocabulario, etc.) y el segundo por documentos auténticos cuyo objetivo no es en primera instancia la enseñanza de idiomas (enciclopedias, mapas, atlas, guías turísticas, periódicos, páginas web, etc.).	DOCUMENTOS FABRICADOS: textos, orales y escritos, que han sido específicamente creados para su uso en el aula. Esta categoría incluye los documentos adaptados de documentos auténticos y los documentos no auténticos.
MATERIALES DE TRABAJO: útiles tales como cartulinas, tijeras, lápices de colores, rotuladores, cintas de casete, cintas de vídeo, etc., que en un determinado momento pueden necesitarse para la realización de una tarea.	

En líneas generales, y según su uso, los materiales que estarán presentes en el aula de español L2 pueden dividirse en tres grandes grupos: los materiales de trabajo, los materiales de apoyo y consulta y los materiales didácticos.

En ocasiones, un material puede tener más de un uso y, por lo tanto, pertenecer a más de una categoría. Un ordenador, por ejemplo, puede usarse como material didáctico, si trabajamos el español en una de las múltiples web disponibles en la red, o como material de consulta si, por ejemplo, el objetivo es obtener información sobre un tema específico del español.

A) Los materiales de trabajo en el aula de EL2.

Tradicionalmente, los materiales de trabajo utilizados por el profesor y sus alumnos han sido la tiza y pizarra, el lápiz y papel. No obstante, y aunque estos materiales nunca deben desecharse, son muchos otros los que deben introducirse en las Aulas de Acogida: un mural, una revista o periódico, un cómic, un vídeo o DVD, una radio, un ordenador, etc.

Muchos de estos materiales de trabajo ya han entrado, y desde hace tiempo, en las aulas. Otros, como el ordenador, aún están en las puertas esperando entrar a muchas aulas. La conveniencia del uso de los ordenadores para la enseñanza y aprendizaje de español L2 es evidente. Puesto que enseñar lengua también implica enseñar a escribir, es recomendable que el profesor de español aproveche la existencia de las Aulas Plumier para enseñar a los alumnos extranjeros cómo y cuándo usar los correctores ortográficos y gramaticales, los diccionarios electrónicos o, simplemente, enseñar a escribir en español.

Dentro de estos materiales de trabajo encontramos también aquellos que denominamos “fungibles y de uso cotidiano”, como pueden ser cartulinas, rotuladores, lápices de colores, tijeras, etc. Cada actividad, cada tarea requerirá un material de uso específico que estará siempre

al alcance de los alumnos; por lo que es importante que el profesor prevea qué materiales va a necesitar para la ejecución de la tarea y se asegure de que estos materiales estarán disponibles cuando sean necesarios.

Por último, y aunque los materiales de trabajo que puede utilizar el profesor son variadísimos, destaco aquí aquellos que ilustren gráficamente el vocabulario que se desee enseñar pues, al ser los niveles de español iniciales en las Aulas de Acogida, es necesario sustentar esta enseñanza en soportes visuales tales como carteles, fotos u objetos diversos.

B) Los materiales de apoyo y consulta en el aula de EL2.

El material de consulta que habitualmente encontramos en las Aulas de Acogida es el diccionario bilingüe. Es importante crear el hábito y el contexto apropiado para que los alumnos se den cuenta de la importancia de ser autónomos, de que aprendan a aprender, que se den cuenta que el profesor no es quien les resuelve todos sus problemas o dudas sin que antes ellos hayan reflexionado sobre las mismas.

Otros materiales de apoyo y consulta destacables son las gramáticas, las enciclopedias, las guías turísticas, los atlas, los planos de ciudad e, incluso, los libros de texto de otras materias o de español para extranjeros no utilizados como material didáctico.

Por supuesto, que el ordenador, la navegación por Internet y el uso de software son importantes materiales de apoyo, innovadores y motivadores en alto grado.

C) Los materiales didácticos en el aula de EL2.

El último gran grupo de materiales utilizados en el aula de español L2 lo constituyen aquellos instrumentos que han sido especialmente creados para tal fin. Como ya mencioné al respecto de la tabla 1, el material didáctico más habitual es el libro de texto. Dentro de estos manuales incluimos los documentos que suelen acompañarlos, esto es: guías para el profesor, libro de ejercicios o actividades, libro del alumno y el material audiovisual e, incluso CD-ROM que soporta el material impreso. También se considera material didáctico todo aquel dossier auténtico o fabricado elaborado por el profesor.

La necesidad de usar uno u otro material de E/L2 habidos en el mercado editorial depende del estilo de enseñanza propio del docente, de los intereses o preferencias de los alumnos, de la política del centro educativo o del departamento didáctico al que se halla adscrito el profesor de español.

Como puede verse, son múltiples factores los que determinan si va a usarse o no un determinado manual. Sea cual sea el libro de texto que se utilice es importante que siempre

satisfaga las necesidades e intereses del grupo que va a usarlo y los objetivos y contenidos pedagógicos que se han propuesto como metas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.2. La toma de decisión: selección de materiales.

Básicamente, como afirma Melone (2000: 234), hay dos formas de evaluar un material:

a) Subjetivamente: nos dejaremos llevar por la presentación, la ilustración, los temas.
b) Objetivamente: observamos la estructuración de los contenidos dentro de la unidad o lección, el modo como se presentan las estructuras gramaticales, el tipo de ejercicios propuesto, etc.

A continuación, un primer grupo de criterios para realizar la evaluación de materiales (Penny Ur 1996)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN Y ELECCIÓN DE MATERIALES EN E/LE
1. Objetivos explícitamente descritos en la introducción e implementados en el material. 2. Enfoque educacional y socialmente aceptables para la comunidad objeto. 3. Diagramación clara y atractiva; letra legible. 4. Disponibilidad de material audiovisual. 5. Temas y actividades interesantes. 6. Temas y actividades variados que satisfagan estilos diferentes de aprendizaje, diferentes intereses, etc. 7. Instrucciones claras. 8. Elenco de contenidos sobre los que habitualmente se hagan revisiones. 9. Contenidos organizados y graduados con claridad, secuenciándolos según grado de dificultad. 10. Revisiones periódicas y secciones de pruebas y autoevaluaciones. 11. Mucho lenguaje auténtico, muestras auténticas de español. 12. Buenas explicaciones y prácticas de pronunciación. 13. Buenas explicaciones y prácticas de vocabulario. 14. Buenas presentaciones y prácticas gramaticales. 15. Práctica de la fluidez en las cuatro destrezas. 16. Estimulación al alumno para desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de transformarlo en un estudiante independiente. 17. Ser una guía adecuada para el profesor, sin una carga horaria pesada para la preparación de clases. 18. Material fácil de conseguir.

Otra propuesta de evaluación de materiales es la que desarrollan los autores Huttchinson y Waters (1987):

CRITERIOS Y CUESTIONES PARA LA EVALUACIÓN Y ELECCIÓN

DE MATERIALES EN E/LE
a) Objetivos:
✓ ¿por qué y para qué están estudiando nuestros alumnos español?, ¿qué grado de precisión gramatical necesitan?, ¿en qué medida está preocupado por la pronunciación?, ¿ante qué situaciones comunicativas se enfrentará?, ¿qué destreza deberá desarrollar inicialmente?, etc.
b) Contenidos:
✓ ¿qué tipo de descripción lingüística nos proporciona?: estructural, nocional, funcional, basado en el discurso, combinación de varias opciones...
✓ ¿qué aspectos de la lengua se abordan?: estructuras, funciones, áreas de vocabulario, actos comunicativos, otros.
✓ ¿qué tipos de textos se incluyen?, ¿hay variedad textual?: cartas, diálogos, informes, textos visuales gráficos, textos orales, textos literarios, folletos, otros tipos...
✓ ¿cómo están organizados los contenidos a lo largo del curso?: por aspectos del lenguaje, por temas, por habilidades, por combinación de habilidades...
✓ ¿cómo es la secuencia de contenidos a lo largo del manual?: de lo más fácil a lo más difícil, tiene el objetivo de promover la variedad, propicia el reciclaje de conocimientos, por otros criterios, no hay una secuenciación clara...
✓ ¿cómo es la secuencia de contenidos dentro de cada unidad?: de lo controlado a lo no controlado o menos controlado, de la comprensión a la producción, de la precisión a la fluidez, mediante otros criterios, no hay secuenciación lógica...
c) Metodología:
✓ ¿qué teorías del aprendizaje fundamentan el manual?
✓ ¿qué tipo de tareas/actividades se proponen?: controladas hacia no o menos controladas, de la comprensión a la producción, de la práctica de habilidades al uso de habilidades, de resultados cerrados a resultados abiertos, basadas en habilidades o contenidos, de resolución de problemas o mecánicas...
✓ ¿qué técnicas de enseñanza-aprendizaje de utilizan?: trabajo en parejas, trabajo en grupos pequeños, presentación hecha por alumnos, simulaciones, dramatizaciones, juegos, incluyen aspectos visuales...
✓ ¿qué tipo de interacción propicia el material?: alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-material...
d) Otros criterios:
✓ Recursos necesarios: cintas, proyectores, vídeos, ordenador...
✓ ¿qué orientaciones hay para el profesor?: manual del profesor, instrucciones para usar el libro, sugerencia de actividades extras, explicaciones lingüísticas y/o metodológicas...

Tras la presentación de ambas propuestas, el profesor de español obtiene un primer acercamiento al objetivo final: la elección del material. Sin embargo, aún quedan muchos aspectos por considerar, pues las evaluaciones previas acometen al manual de español L2 desde una perspectiva global, es decir, como un todo continuo. Queda por valorar minuciosamente las unidades que los componen, las cuales deberán dar muestra del tratamiento conjunto, coherente y cohesionado de una serie de objetivos y contenidos a lo largo de todas sus páginas.

Para finalizar con estas breves indicaciones sobre la evaluación de materiales de E/L2 y la toma de decisión se presenta a continuación una ficha de análisis propuesta a partir de la presentada por Mª del Carmen Fernández López (2004:725 y ss.):

PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE E/L2

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos Generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

ANÁLISIS DEL MANUAL			
Papel de la L1			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		
	Lengua oral / Lengua escrita		
	Estrategias de aprendizaje		
	Progresión de contenidos		
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	

		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
		Comunicación no verbal	
	Presentación	Diálogos	
		Imágenes	
		Otros	
	Ejercitación		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedades de la lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
			Explicaciones
		Ejercitación	
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/ no formal	
		Diversidad cultural	

		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración lengua/ cultura	
		Representación	
	Ejercitación		
Materiales de evaluación			
Observaciones			

7. LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS ESCOLARES.

7.1. Las preguntas de la evaluación.

Las preguntas que debemos formularnos en torno a la evaluación en el marco de la EL2 son las siguientes:

a) **¿Por qué evaluamos?**: ¿qué significa evaluar?, ¿por qué es necesaria la evaluación?, ¿qué pretendemos conseguir cuando evaluamos la EL2?

b) **¿Qué evaluamos?**: ¿qué modelo de lengua debemos evaluar?, ¿evaluamos el aprendizaje de los alumnos?, ¿evaluamos los procesos de enseñanza y aprendizaje?

c) **¿Cómo evaluamos?**: ¿qué instrumentos vamos a utilizar?, ¿qué tipo de evaluación vamos a seguir? ¿qué formato de exámenes vamos a elegir?, ¿qué tipo de pruebas vamos a diseñar?, ¿cómo se van a interpretar los resultados?

d) **¿Cuándo evaluamos?**: ¿en qué momento del proceso vamos a evaluar?, ¿al inicio?, ¿en un momento determinado?, ¿al final?

e) **¿Para qué evaluamos?**: ¿para controlar el proceso de enseñanza?, ¿para calificar o clasificar a los alumnos?, ¿para motivar al alumno en su aprendizaje?, ¿para clarificar los objetivos y contenidos de la programación?

De la respuesta a estas preguntas se determinarán las instrucciones didáctico-pedagógicas en torno a la evaluación en el marco de la EL2.

A) **¿POR QUÉ EVALUAMOS?**

_ La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permita modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y desviaciones.

_ Evaluar significa analizar una serie de datos para, en consecuencia, adoptar la decisión adecuada.

_ La evaluación no sólo se proyectará hacia los alumnos sino que también incluirá la valoración del profesor, el propio currículo, y de todo el sistema.

_ En el marco de la EL2 la evaluación es necesaria por dos razones fundamentales:

- Por cuestiones prácticas: porque nos servimos de ella y de sus resultados para tomar toda una serie de decisiones de gran importancia: para valorar lo que saben, para conocer lo que pueden hacer, para colocarlos en el nivel de instrucción más adecuado a sus conocimientos antes de comenzar el curso o para averiguar si han ampliado los objetivos de un determinado curso y pueden pasar a otro.
- Por su valor pedagógico: porque gracias a la evaluación podemos adecuar el currículo a una programación determinada y acorde a los niveles de aprendizaje de los alumnos, porque planificamos los objetivos, contenidos, metodología y estrategias de enseñanza y aprendizaje, también nos ayuda a la elección de los materiales, a la elaboración de actividades, a la actuación del profesor.

B) **¿QUÉ EVALUAMOS?**

_ Es importante tener una concepción clara de la lengua que se va a enseñar y, por consiguiente, también evaluar.

_ Sin detenernos en el concepto de lengua a lo largo de la historia ni afrontar el desarrollo de metodologías de enseñanza de segundas lenguas, en la actualidad la lengua que enseñamos y evaluamos se rige por el principio de COMUNICACIÓN, por la Teoría de la comunicación, lo que significa que debemos enseñar y evaluar la lengua en uso, uso comunicativo y social.

_ Debe existir una total coherencia entre la concepción de la lengua que se adopta para la enseñanza-aprendizaje y la concepción de la misma al proceder a su evaluación.

_ La concepción de la lengua que enseñamos y evaluamos se divide en:

- DESTREZAS: o actividades comunicativas que ponen en funcionamiento la lengua desde los procesos de expresión, comprensión e interacción y a través de los textos en forma oral y/o escrita.
  a) Actividades de expresión oral: **destreza hablar**
  b) Actividades de expresión escrita: **destreza escribir**
  c) Actividades de comprensión oral: **destreza escuchar**
  d) Actividades de comprensión escrita: **destreza leer**

- COMPETENCIAS: es la suma de conocimientos y capacidades que permiten al alumno la comunicación con otros.
  a) **Competencia fonético-fonológica:** conocimiento en la percepción y producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones, etc.
  b) **Competencia ortográfica:** conocimiento en la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos siendo capaz de percibir y producir las formas de las letras (minúscula y mayúscula, normal y cursiva), la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra.
  c) **Competencia ortoépica:** articulación y pronunciación correcta de la forma escrita considerando el conocimiento de las convenciones ortográficas, el uso de un diccionario, la expresión y entonación, etc.
  d) **Competencia léxico-semántica:** conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, para organizar y relacionar el significado de las palabras, la formación de palabras (derivación, composición) y las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).
  e) **Competencia gramatical:** conocimiento y capacidad de uso de los recursos gramaticales de una lengua como, por ejemplo, las categorías gramaticales, las clases de palabras, las estructuras sintácticas, las estructuras oracionales.

f) **Competencia textual:** capacidad que posee el alumno para crear textos orales o escritos de forma libre y autónoma o interactuando con otros.

g) **Competencia pragmático-discursiva:** capacidad que posee el alumno para ordenar oraciones en secuencias produciendo fragmentos coherentes de lengua, cohesionados, con un orden lógico, y el uso de la lengua para realizar acciones concretas como saludar, despedirse, dar información, disculparse, rogar, invitar, rechazar, pedir permiso, etc.

h) **Competencia sociolingüística:** comprende el conocimiento necesario para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Los aspectos considerados en esta competencia están estrechamente relacionados con el ámbito social de la lengua como, por ejemplo, las normas de cortesía y tratamiento, las diferencias de registro, los refranes, modismos, etc.

i) **Competencia estratégica:** comprende los recursos que el alumno activa para desarrollar las distintas destrezas y para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo como, por ejemplo, la selección de información, la interpretación de aspectos no verbales de la comunicación, la retención, la planificación, etc.

- ÁMBITOS: se refiere a los campos en los que el alumno usará la lengua para relacionarse con otros:

a) El **ámbito personal** comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

b) El **ámbito público** se refiere a las actividades de lengua relacionadas con la interacción social corriente como las relaciones con los servicios públicos, las actividades culturales, las relaciones con los medios de comunicación, Internet, etc.

c) El **ámbito educativo** tiene que ver con el contexto de aprendizaje donde el objetivo es la adquisición de conocimientos y destrezas: ubicarse y moverse por las dependencias del centro, habituarse a las actividades de aula, como las

explicaciones del profesor, la realización de dictados, la memorización de canciones y/o poemas, etc.

C) **¿CÓMO Y CUÁNDO EVALUAMOS?**

- El cómo y cuándo evaluamos centra la atención en los tipos de evaluación, de exámenes y pruebas que podemos realizar en el marco de la EL2.
- Se puede identificar una variada taxonomía de tipos de evaluación en virtud de la aplicación del punto de vista que se utilice para hacerlo.

▪ TIPOS DE EVALUACIÓN: son los ofrecidos por el MCER formando pares entre sí:

a) **Evaluación de aprovechamiento / Evaluación de dominio**: responde a lo que requiere averiguar respecto de los conocimientos del aprendiz. La evaluación de aprovechamiento identifica si se han cumplido los objetivos de aprendizaje previstos. La evaluación de dominio responde a lo que puede o sabe hacer el alumno.

b) **Evaluación continua / Evaluación en un momento concreto**: la evaluación continua se puede llevar a cabo por medio de procedimientos cualitativos como, por ejemplo, trabajos, diarios de clase, parrillas de observación, porfolio, etc., y permite la observación del proceso de aprendizaje. En cambio, la evaluación en un momento concreto se realiza a través de exámenes y atiende a lo que el alumno sabe hacer en un momento concreto y sobre un aspecto dado, por lo que es una evaluación cuantitativa.

c) **Evaluación formativa / Evaluación sumativa**: la evaluación formativa busca un proceso continuo de calificación de la formación con el fin de que se vayan corrigiendo los errores y adaptando la metodología de acuerdo a las necesidades de los alumnos. La evaluación sumativa busca sintetizar en una calificación el aprovechamiento de los alumnos al final de un curso o en un determinado período de instrucción.

d) **Evaluación directa / Evaluación indirecta:** la evaluación directa es aquella que propone pruebas de evaluación dirigidas específicamente a calificar un aspecto del aprendizaje, como por ejemplo, la expresión

escrita en una prueba escrita. La evaluación indirecta es aquella que a través de una prueba general se califican y observan aspectos del aprendizaje no expuestos directamente, como por ejemplo, la comprensión lectora en una prueba escrita.

e) **Evaluación de la actuación / Evaluación de los conocimientos:** la evaluación de la actuación es aquella que pide al alumno respuestas en torno al uso propiamente comunicativo de la lengua incidiendo en competencias más generales como la pragmática, la textual o la sociolingüística. La evaluación de los conocimientos se centra en aspectos muy concretos de la lengua como por ejemplo la ortografía, el léxico o la pronunciación.

f) **Evaluación subjetiva / Evaluación objetiva:** la evaluación subjetiva tiene directamente que ver con la evaluación de la actuación pues son pruebas en las que su calificación depende en gran medida del punto de vista del profesor. Las pruebas de conocimientos son pruebas objetivas pues califican aspectos cuantificables de la lengua que no precisan del punto de vista del examinador.

g) **Evaluación realizada por otras personas / Autoevaluación:** la evaluación realizada por otras personas se refiere no solamente a la realizada por el docente, también a la realizada por otros compañeros de clase a través de pruebas de observación o de ejercicios en parejas. La autoevaluación exige por parte del docente la elaboración de instrumentos que ayuden al alumno a autoevaluarse como, por ejemplo, la elaboración de un diario de clase o del porfolio.

h) **La evaluación del proceso:** la enseñanza de segundas lenguas hace hincapié en la importancia de los procesos que se desarrollan a lo largo de un determinado ciclo de enseñanza-aprendizaje. Existen numerosos procedimientos de evaluación que están enfocados hacia el proceso, atendiendo a la evaluación del proceso es más fácil averiguar los logros y las carencias del alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje, existen varios tipos de pruebas para llevar a cabo la evaluación del proceso:

- Diario escolar: (autoevaluación): consiste en llevar a cabo un diario de clase en el que se registran los datos relevantes el día a día en el aula de EL2, también constituye una actividad orientada al aprendizaje pues el alumno se vale de la EL2 para realizar sus anotaciones.
- Informes basados en observaciones (parrillas): observaciones recogidas de manera sistemática y organizada, hay que diseñar la parrilla en la que se contengan los parámetros que se desean evaluar.
- Carpetas de trabajo: recopilación de los trabajos de los alumnos, sobre todo es útil para la destreza escrita.
- El portfolio: que contiene el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y un dossier para recoger el trabajo de los alumnos.

▪ TIPOS DE EXÁMENES: los exámenes son instrumentos de medición útiles y necesarios ya que permiten obtener datos relevantes acerca de los conocimientos o habilidades que alguien posee. Los tipos de exámenes que podemos encontrar en el marco de la EL2 son:

a) **Examen de diagnóstico:** es una prueba que se realiza a inicios del curso con el fin de obtener información sobre los conocimientos y destrezas que el alumno tiene adquiridos, los resultados obtenidos sirven al profesor para iniciar el proceso de aprendizaje en un lugar determinado.
b) **Examen de nivel de dominio:** o prueba de nivel, tiene como objetivo averiguar qué es lo que sabe en ese momento el alumno, es un tipo de examen de diagnóstico pero que además tiene la finalidad de situar a los alumnos en niveles concretos de aprendizaje que previamente se han establecido y fijado claramente. Una prueba de nivel sirve también como prueba de aprovechamiento, si en vez de realizarla a inicios del curso se realiza a finales, pues nos permite averiguar si el alumno ha superado el nivel en el que se encontraba en los inicios del curso y ha llegado a un nivel superior.

c) **Examen de aprovechamiento**: son exámenes que miran hacia atrás, en el sentido en que su finalidad es averiguar hasta dónde ha llegado el aprendizaje del alumno en un momento dado de la enseñanza.

d) **Examen final**: es un tipo de examen de aprovechamiento que se realiza al finalizar el curso

e) **Examen de control**: o prueba de clase, se trata de un examen que tiene una finalidad muy concreta y limitada, averiguar si el alumno ha aprendido un aspecto de la lengua que en un momento determinado interesa conocer.

- TIPOS DE PRUEBAS: los tipos de pruebas que se pueden realizar son muy variados, desde pruebas que presentan de manera uniforme todas las destrezas al mismo tiempo, hasta pruebas independientes según la destreza sobre la que versen. Es aconsejable que las pruebas se realicen de forma independiente y que se dediquen pruebas distintas para las diferentes destrezas. Además es conveniente realizarlas en el siguiente orden: hablar, escuchar, escribir y leer.

a) **Pruebas para la evaluación de la expresión oral (HABLAR)**: la prueba de expresión oral se ha de realizar junto a la prueba de comprensión oral, pues en la interacción entran en juego ambas destrezas. Lo más importante para estas pruebas son los textos auténticos que se utilicen y que el hablante nativo se exprese con naturalidad. Los tipos de ejercicios que se pueden presentar son, por ejemplo:

- Adoptar el papel de un personaje
- Interacción con un compañero
- Hacer hipótesis
- Entrevista libre
- Describir una fotografía
- Narrar una historia
- Transmitir mensajes
- Exponer opinión
- Simulaciones

- Conversación guiada...

b) **Pruebas para la evaluación de la comprensión auditiva (ESCUCHAR)**: la prueba de comprensión auditiva se ha de realizar junto a la prueba de expresión oral, pues en la interacción entran en juego ambas destrezas. Lo más importante para estas pruebas son los textos auténticos que se utilicen y que el hablante nativo se exprese con naturalidad. Los tipos de ejercicios que se pueden presentar son, por ejemplo:
   - Reconocer dibujos
   - Ordenar viñetas
   - Seguir instrucciones, encontrar un lugar
   - Completar textos
   - Ordenar partes de un texto
   - Preguntas de elección múltiple
   - Preguntas abiertas que requieren una respuesta escrita breve
   - Preguntas con respuesta de verdadero/falso
   - Ordenar elementos que aparecen en el texto
   - Tomar notas breves sobre horarios, números de teléfono, instrucciones
   - Distinguir las ideas de varios interlocutores
   - Distinguir las ideas principales de las secundarias...

c) **Pruebas para la evaluación de la expresión escrita (ESCRIBIR)**: la destreza de la expresión escrita nunca se adquiere de forma natural, es el resultado de un proceso de aprendizaje. La evaluación de la expresión escrita se realizará por niveles de dificultad: ejercicios de composición controlada, ejercicios de palabras, frases, enunciados, breves textos como notas, cartas y producción de textos y tipologías textuales. Las primeras pruebas serán de respuesta cerradas, las últimas de respuesta abierta. Los tipos de ejercicios que se pueden presentar son, por ejemplo:
   - Escribir una carta o postal
   - Narrar hechos, acontecimientos y experiencias
   - Narrar o describir a partir de una imagen

- Desarrollar un tema
- Completar huecos
- Completar frases
- Transformar estructuras
- Poner en un texto palabras que faltan
- Relacionar mitades de frases por medio de conectores
- Elección múltiple
- Escribir palabras derivadas de otras palabras
- Relacionar vocabulario sinonímico, antonímico...

d) **Pruebas para la evaluación de la comprensión de lectura (LEER):** el tipo de pruebas que se adopte para la comprensión de lectura no se diferenciarán excesivamente de los ejercicios o tareas utilizados en el aula. Lo más importante en la confección de estas pruebas es la autenticidad de los textos seleccionados, es decir, que sean reales y cercanos a la vida cotidiana de los alumnos. Los tipos de ejercicios que se pueden presentar son, por ejemplo:

- Relacionar títulos y textos
- Ordenar textos desordenados
- Localizar información en un texto
- Señalar la parte del texto en la que se dice lo que se pregunta
- Preguntas de verdadero/falso
- Preguntas de elección múltiple
- Preguntas abiertas de respuesta escrita breve
- Relacionar información del texto con imágenes o palabras
- Eliminar palabras insertadas en un texto y que no tienen lógica en él
- Identificar y cambiar errores de contenidos
- Distinguir ideas principales y secundarias...

D) **¿PARA QUÉ EVALUAMOS?**

_ La evaluación en el marco de la EL2 tiene dos grandes finalidades que hay que tener siempre presentes:

- Para clasificar a los alumnos en los diversos niveles de dominio lingüístico, y agruparlos así en las aulas de acogida I, II y III.
- Para controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje e ir modificando aquello que se adecue más a las necesidades de los alumnos

_ Esta diversa finalidad que tiene la evaluación de la EL2 hace necesario que exista un Plan de evaluación riguroso que se lleve a cabo a lo largo del curso y que recoja de la mejor manera posible los diversos tipos de evaluación, los tipos de exámenes y las diversas pruebas según destrezas.

7.2. Las pruebas de evaluación.

Con el objetivo último de establecer un punto de partida en la evaluación de EL2 se ha publicado recientemente el *Plan de Evaluación del Español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia, Guía de Evaluación* (2006) *y Pruebas de evaluación* (2007). Este plan de evaluación define los niveles de aprendizaje de las Aulas de Acogida atendiendo a la legislación vigente en la Región de Murcia y estableciendo las correspondencias pertinentes con los niveles propuestos en el MCER, el Portfolio y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. De ello se deriva la concreción de los indicadores de evaluación en 6 niveles de uso de la lengua según se explica en el esquema que sigue:

Los objetivos esenciales que persigue el *Plan de Evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria* son:

- Ofrecer al profesorado de Educación Primaria y Secundaria, un instrumento de evaluación que les permita diagnosticar y pronosticar los procesos de enseñanza y aprendizaje del español segunda lengua.
- Guiar a los docentes de español L2 en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando el diseño y elaboración de programaciones de aula, la adecuación de metodologías de trabajo, la adaptación de materias curriculares y la elección y desarrollo de materiales y actividades de aula acordes a los niveles de aprendizaje.

En los contextos escolares multiculturales y plurilingües, el concepto de adaptación de los procesos a las necesidades específicas de los alumnos adquiere toda su dimensión e importancia por el hecho de que el alumnado inmigrante se enfrenta a una nueva lengua que le será necesaria para el intercambio social, pero también como vehículo para la instrucción curricular. Como factores añadidos que determinan nuestras actuaciones docentes, es sabido que no todos los

alumnos llegan con el mismo nivel de conocimiento de la lengua, de escolarización previa, de motivación o de interés, ni tampoco su incorporación al sistema educativo es uniforme.

En ese sentido, la evaluación se convierte todavía más, si cabe, en un instrumento insustituible para la comprensión y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje del dominio lingüístico y hace necesaria la reflexión sobre la importancia de los momentos, los tipos, los criterios y los instrumentos para llevarla a cabo.

Una buena evaluación inicial garantiza un comienzo ajustado del proceso de enseñanza-aprendizaje y sitúa el marco de las sucesivas evaluaciones (formativa y sumativa) como referente para verificar los avances obtenidos a lo largo del mismo. Concreta asimismo la mediación educativa que se pondrá en práctica con los alumnos haciendo prevalecer, no sólo los aspectos deficitarios que sean precisos para el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias, sino también las potencialidades que éstos poseen.

Es así que de la función orientadora de la evaluación se extraen efectos tanto de diagnóstico como de pronóstico. De diagnóstico porque determina situaciones reales y de partida en un momento determinado. De pronóstico porque permite aventurar hipótesis de trabajo.

Por otra parte, más allá del ámbito de la clase que afecta al profesor y a los alumnos, en el nivel de aplicación de la evaluación que compete a un centro concreto o a un ámbito regional, la evaluación puede poseer una función de homologación que exija tomar como referencia criterios y objetivos comunes para garantizar a todos los alumnos capacidades esenciales y similares que habrán de ser desarrolladas en programas individualizados.

De acuerdo con las funciones de diagnóstico y de pronóstico que pretendemos para la evaluación, será conveniente combinar en el análisis previo de necesidades la valoración de conjunto y el perfil detallado de los aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas. Obtendremos así información global sobre el nivel en el que se sitúa un alumno en el momento de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la descripción puntual de sus carencias y potencialidades comunicativas. Su adscripción a grupos específicos de compensación educativa será más acorde con su nivel de dominio idiomático y más fácil la planificación de actuaciones individualizadas en el marco de un programa común.

Para el desarrollo del *Plan de Evaluación del Español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia* comenzamos por definir los niveles de aprendizaje de los contextos escolares de Educación Primaria y Secundaria atendiendo a la legislación vigente en la Región de Murcia y estableciendo las correspondencias pertinentes con los niveles propuestos en las fuentes bibliográficas consultadas, especialmente el MCER y el

PEL. De ello se deriva la concreción de los indicadores de evaluación en 6 niveles de uso de la lengua: NIVEL ACCESO, A1, A2, A2+, B1, B1+. Considerando el Nivel Acceso como el nivel específico de la alfabetización en español L2 y el nivel B1+ como el nivel intermedio en el aprendizaje de EL2 en contextos escolares.

Sirva, pues, esta *Plan de evaluación de EL2* como estímulo docente, que afronta la enseñanza del español como segunda lengua desde el diagnóstico de las necesidades lingüísticas, comunicativas y académicas del alumnado inmigrante, que programa y adapta materias curriculares a partir de los resultados obtenidos de una evaluación determinante para orientar nuevos aprendizajes. Sin este diagnóstico y evaluación, la enseñanza del español como segunda lengua estará siempre subordinada a la relatividad personal del docente, sin este pronóstico la enseñanza y aprendizaje de nuevas materias curriculares se verá reducida a un cúmulo de objetivos y contenidos poco acordes a las necesidades reales de aprendizaje y en nada proporcionales a los niveles curriculares de los que partir.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AA.VV. (1994), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.
- AA.VV. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal.
- Arnau, J. (1992), "Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos" en J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila, *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid, Edelsa.
- Cruz Piñol, M. (2002), *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro.
- Fernández López, M.C. (2004), "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.

- García García, P. (2004), "La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas" en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- García Santa-Cecilia, A. (2000), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.
- García Santa-Cecilia, A. (2004), "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación" en *Actas de las I Jornadas didácticas de Español y Alemán como lenguas extranjeras,* Instituto Cervantes, Bremen (Alemania).
- Hutchinsont, T. & Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes,* Cambridge University Press.
- Lambert, W. E. (1969), "Psychological Aspects of Motivation in Language Learning", *Bulletin of the Illinois Language Teachers Association*.
- Lineros Quintero, R. (1996), "La gramática en la clase de español segunda lengua" en *Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera*, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lineros Quintero, R. (2004), "Análisis de materiales disponibles. Criterios de selección" en *Didáctica y Metodología del español como lengua extranjera,* FORTELE, Nivel I, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- Lineros Quintero, R. (2004), "Prácticas de diseño y creación de materiales adaptados a la especificidad del alumnado inmigrante" en *Didáctica y Metodología del español como lengua extranjera,* FORTELE, Nivel II, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- Lineros Quintero, R. y García Gutiérrez, E. (2006), *Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Primera Parte: Guía de evaluación.* Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- Lineros Quintero, R. y García Gutiérrez, E. (2007), *Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Segunda Parte: Pruebas de evaluación.* Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2001), "Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 26.
- Masats, Mª D. (2001), "Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras", *en Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, NUSSBAUM, L., y BERNAUS, M. (edit.), Madrid, Síntesis Educación, cap.8, pp.: 233-263.

- Melone, E.L. (2000), *Cómo trabajar con textos. Análisis de materiales didácticos* en Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, Sao Paulo, pp. : 233-240.

- Moreno García, C. (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.

- Navarro Sierra, J. L. y Huguet Canalis, A. (2005), *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico*, Segundo premio ex aequo de investigación educativa 2003, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ruiz, U. y Miret, I. (2000), "Hacia una cultura multilingüe de la educación", en U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.

- Sans, N. (2000), Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, Sao Paulo, pp. : 10-22. En http://www.sgci.mec.es/br/ns.pdf

- Selinker, L (1972), "Interlanguage" en *International Review of Applied Linguistic*, nº 10.

- Serrat, E. (2002), "La adquisición de segundas lenguas" en J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farres, *Lengua e inmigración*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

- Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- Suso López, J. y Fernández Fraile, Mª E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares Interlingua.

- Trujillo Sáez, F. (2004), «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua», en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.

- Ur, Penny. (1996), *A course in language teaching*, Cambridge.

- Villalba Martínez, F., y Hernández García, Mª T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.

- Villalba, F., Hernández, Mª. T. y Aguirre, C. (2001), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MECD.

- Villalba Martínez, F. y Hernández García, Mª T. (2004), "El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes" en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda*

lengua en contextos escolares, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.

9. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA.

- *Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999), Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase, Madrid, Edelsa.*

El objetivo del libro es ofrecer, al profesorado que atiende alumnado extranjero en sus aulas, criterios para la toma de decisión de los manuales de español como lengua extranjera, así como la consideración de aspectos relacionados con la preparación de la clase, su organización y temporalización. Es una obra excelente, con propuestas y actividades aplicables al aula y relativas al uso de diversos materiales de E/LE y E/L2.

- *García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. (2002), Programación de español como segunda lengua (E/L2). Curso 2001-2002, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.*

Esta programación de español se ha convertido en los últimos años en una obra de referencia para todo aquel docente que dedica su labor profesional a la enseñanza de español como segunda lengua. La claridad expositiva en los contenidos, la aplicabilidad de las actividades propuestas al aula, la exacta definición de los términos considerados y la propuesta metodológica que se ofrece hacen que este estudio sea considerado básico para la formación de profesores de E/LE y E/L2.

- *García Santa-Cecilia, A. (2000), El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación, Madrid, Edelsa.*

La obra recopila todos los contenidos teóricos y prácticos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Desde las reflexiones teóricas y prácticas del planteamiento curricular, la fundamentación metodológica, la planificación didáctica y la aplicación práctica, el autor ofrece a los docentes de E/LE y E/L2 una obra magnífica para iniciarse en esta didáctica y considerar los aspectos esenciales de su enseñanza y aprendizaje.

- *Lineros Quintero, R. y García Gutiérrez, E. (2006), Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Primera Parte: Guía de evaluación. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.*

- Lineros Quintero, R. y García Gutiérrez, E. (2007), Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Segunda Parte: Pruebas de evaluación. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.

La finalidad de estas publicaciones es ofrecer pautas para atender y alcanzar los logros didácticos deseables en todo proceso de enseñanza y aprendizaje que se emprenda con el alumnado inmigrante. Con este *Plan de evaluación del español como segunda lengua* se inicia un proceso didáctico y metodológico que continuará en las aulas y finalizará cuando los logros obtenidos sean acordes al proceso iniciado y a los objetivos docentes perseguidos. La publicación ayuda a los docentes en su tarea diaria, guiando los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en su inicio como en su progreso o culminación. El que cualquier docente pueda evaluar en diversos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje las competencias lingüística y comunicativa que el alumno inmigrante tiene en español, facilitará el que se adecuen metodologías de trabajo, se adapten materias curriculares y se desarrollen materiales y actividades de aula acordes a las necesidades de aprendizaje.

- Moreno García, C. (2004); La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua, Catarata, MEC, Madrid.
El tratamiento de la competencia cultura en la clase de E/LE y E/L2 es esencial, tal y como nos lo demuestra su autora. La obra, además de aportar consideraciones teóricas de gran valor, aporta numerosas actividades de aula, a través de las cuales los docentes pueden trabajar en su aula esta competencia cultural. Se considera una gran obra de referencia para el tratamiento de la interculturalidad y pluriculturalidad en la didáctica del español como lengua extranjera /segunda lengua.

- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.
Este Vademécum para la formación de profesores de ELE/EL2 se convierte en una obra de referencia al reunir los principios teóricos y prácticos sobre los que asentar la docencia. La característica principal de esta obra es su carácter colectivo y plural tanto en contenidos como en autores, consiguiendo que el docente encuentre en él una formación global y específica de la materia que imparte.

10. ACTIVIDADES PARA EL DOCENTE

1. Visitar las siguientes páginas web y leer los documentos expuestos en las mismas reflexionando sobre los conocimientos formativos sobre EL2:

- http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf: sobre la actuación institucional en atención al alumnado inmigrante.
- http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf: sobre la programación curricular de EL2
- http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/lineros.shtml: sobre la didáctica de EL2.
- http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/04pgarcia.pdf: sobre el proceso de aprendizaje.
- http://www.ub.es/filhis/culturele/OlgaJuan.html artículo sobre "Criterios de evaluación de materiales en la red".
- http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm Marco Común Europeo de Referencia.

2. Atendiendo a los componentes de una unidad didáctica de EL2 realizar una valoración crítica y análisis de las utilizadas en la propia práctica docente.

3. Programar una clase de EL2 siguiendo las fases consideradas en el tema.

4. Teniendo en cuenta el trabajo realizado en el aula, revisar la práctica docente tomando en consideración la propuesta que en el tema se realiza en torno a la planificación, estructura y secuenciación de una clase de E/L2.

5. Diseñar y programar una actividad de aula de EL2 teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza. Para ello deberán utilizarse las fichas propuestas en el tema para la elaboración de Tareas y Proyectos.

6. Una vez diseñada la Tarea y/o el Proyecto elegido aplicarlos a la propia práctica docente y evaluar los resultados obtenidos tanto desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7. Consultar *Lineros Quintero, R. y García Gutiérrez, E. (2006), Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Primera Parte: Guía de evaluación. Consejería de Educación y Cultura, Murcia* y *Lineros*

Quintero, R. y García Gutiérrez, E. (2007), Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Segunda Parte: Pruebas de evaluación. Consejería de Educación y Cultura, Murcia y evaluar el nivel de competencia lingüístico-comunicativa del alumnado inmigrante.

11. GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actividad de aprendizaje: actividades que el alumno debe realizar para conseguir el objetivo didáctico fijado.

Actividad de enseñanza: labor que realiza el docente en el aula proponiendo actividades, ejercicios, motivando preguntando, estimulando...

Adquisición: etapa inicial del proceso de aprendizaje. Se considera que en esta fase el aprendizaje de la lengua se realiza de manera inconsciente y natural.

Aprendizaje: etapa a la que se accede al término del proceso de adquisición. El aprendizaje debe realizarse de manera voluntaria y consciente, de ahí que sea la motivación un factor influyente en este proceso.

Competencia académica: Capacidad de usar la lengua que se aprende en situaciones de vida escolar y académica con el fin de acceder a los currículos de enseñanza.

Competencia comunicativa: Capacidad de usar la lengua que se aprende en situaciones comunicativas de vida ordinaria y social con el fin de interaccionar con el grupo mayoritario de la sociedad de acogida.

Competencia discursiva: Capacidad de dar forma, cohesión y coherencia, al significado de los textos orales o escritos, favoreciendo su expresión y comprensión.

Competencia estratégica: Capacidad de compensar fallos o carencias en la comunicación mediante recursos verbales y no verbales con la finalidad de compensar los fallos producidos en la comunicación y llegar a la comprensión y expresión plena.

Competencia gramatical: Capacidad requerida para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones escritas u orales a través del conocimiento léxico, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico de la lengua que se aprende.

Competencia sociolingüística: Capacidad de controlar y comprender los factores contextuales que envuelven el acto de comunicación y que tienen directamente que ver con la intención, los propósitos o las presuposiciones contextuales.

Componente curricular: cada uno de los elementos que constituyen el nivel de decisión del currículo. Son los siguientes: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Enfoque comunicativo: conjunto de principios que constituyen la enseñanza y aprendizaje de una lengua considerando la importancia del uso de la lengua con fines comunicativos.

Enfoque por tareas: conjunto de principios que constituyen la enseñanza y aprendizaje de una lengua considerando que el aprendizaje se orienta hacia la realización por parte del alumno de una serie de actividades relacionadas entre sí y con un objetivo último de carácter comunicativo.

Inmersión lingüística: con este término se denomina al estado situacional en el que se encuentra el discente al aprender una segunda lengua. La exposición del discente a la lengua que aprende se realiza de forma continuada pues es la lengua oficial del grupo mayoritario del país de acogida.

Lengua de comunicación: se denomina lengua de comunicación al uso lingüístico y comunicativo de la lengua que se aprende, favoreciendo la interacción social.

Lengua de instrucción: se denomina lengua de instrucción al uso lingüístico y académico de la lengua que se aprende. Gracias al aprendizaje de la lengua de instrucción el alumno accede al currículo escolar.

Lengua extranjera: es la lengua de comunicación que se aprende fuera de las fronteras donde se encuentra el discente y que no habla en un ambiente inmediato.

Lengua materna o L1: lengua adquirida desde la infancia de manera involuntaria y, generalmente, en el seno de la familia.

Proyecto: tarea específicamente destinada al aprendizaje de contenidos curriculares a través de la enseñanza del español L2.

Segunda lengua o L2: lengua que se aprende voluntariamente con posterioridad a la lengua materna, siendo la lengua oficial del lugar donde se encuentra el discente por lo que es la lengua hablada en el contexto inmediato del discente.

12. TEST DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Español segunda lengua o español lengua extranjera?
    a) Español segunda lengua (ELE)
    b) Español lengua extranjera (EL2)
    c) Español lengua extranjera (ELE)
    d) Español segunda lengua (EL2)
2. El aprendizaje de la lengua de instrucción conlleva:
    a) La adquisición de la competencia gramatical.
    b) La adquisición de la competencia estratégica.

c) La adquisición de la competencia lingüístico-académica.
d) La adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa.

3. El aprendizaje de la destreza léxica incide en la mejora de:
    a) La competencia gramatical.
    b) La competencia estratégica.
    c) La competencia académica.
    d) La competencia sociolingüística.
4. El papel activo de alumno se defendió en los postulados del:
    a) Método tradicional.
    b) Método comunicativo.
    c) Método tradicional y Método comunicativo.
    d) Ni en el Método tradicional ni en el Método Comunicativo.
5. La adquisición se produce:
    a) De manera racional.
    b) De forma involuntaria.
    c) De manera consciente.
    d) De forma voluntaria.
6. La motivación, ¿influye en el aprendizaje de EL2?
    a) Sí, pero sólo en niños.
    b) No, nunca.
    c) Sí, siempre.
    d) No, excepto en adultos.
7. Las actividades con muestras de lengua son también conocidas como:
    a) Actividades de syllabus.
    b) Actividades de ejercitación.
    c) Actividades de exponente nocio-funcional.
    d) Actividades de input.
8. En la fase de prácticas se lleva a cabo la realización de:
    a) Actividades de input.
    b) Actividades de syllabus.
    c) Actividades nocio-funcionales.
    d) Actividades de aula.
9. La Tarea, ¿puede estar formadas por diversas actividades?:

a) Si, siempre.
b) No, nunca.
c) Si, a veces.
d) La tarea no está formada por actividades sino por proyectos.

10. El Proyecto, ¿está formado por actividades relacionadas con otras áreas de conocimiento?

a) No, nunca.
b) Sí, siempre.
c) El proyecto está formado por tareas del área de CC.SS.
d) Sólo tiene tareas de E/L2.

SOLUCIONES: 1a, 2c, 3a, 4b, 5b, 6c, 7d, 8d, 9a, 10b

PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE E/L2

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos Generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

ANÁLISIS DEL MANUAL			
Papel de la L1			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		
	Lengua oral / Lengua escrita		
	Estrategias de aprendizaje		
	Progresión de contenidos		
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	

		Comunicación no verbal	
	Presentación	Diálogos	
		Imágenes	
		Otros	
	Ejercitación		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedades de la lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
			Explicaciones
		Ejercitación	
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/ no formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración lengua/ cultura	
		Representación	
	Ejercitación		
Materiales de evaluación			
Observaciones			

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

María Dolores Prieto Sánchez [1], María Cristina Sánchez López[2], Carlos F. Garrido Gil[3]

[(1) (2)]Universidad de Murcia

[(3)] Consejería de Educación, Ciencia e Investigación

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar los principales modelos que han tratado el tema de la alta habilidad (superdotación y/o talento). En el primer apartado, recogemos el modelo propuesto por Marland (1972) sobre los diferentes tipos de talentos. En el segundo, la teoría de Renzulli (1977), quien define la superdotación a partir de tres grandes componentes (alta inteligencia o rendimiento, creatividad y motivación o implicación en la tarea). En el tercer apartado presentamos el modelo de Sternberg (1985), cuyo objetivo es explicar de manera exhaustiva el funcionamiento de los mecanismos de la inteligencia y la superioridad que manifiestan los superdotados cuando hacen uso de los mismos. En el cuarto apartado recogemos el planteamiento de Gardner (1983), que nos ha permitido entender la especificidad del talento. El quinto apartado se centra en el estudio del modelo de Castelló y Batlle (1998), que está siendo utilizado en nuestra Comunidad, por la información que nos proporciona en la identificación del superdotado y los diferentes tipos de talentos. En el sexto apartado recogemos las características más destacadas de los niños superdotados. Finalmente, precisamos unas conclusiones sobre los diferentes modelos tratados.

CRITERIOS PROPUESTOS POR MARLAND

Marland (1972) fue uno de los pioneros en el estudio y definición de diferentes áreas del talento.

1. Habilidad intelectual general. Básicamente asociada al enfoque de los autores unifactoriales y relacionada con la eficacia en el rendimiento escolar. Los sujetos incluidos en esta categoría suelen presentar una elevada capacidad de aprendizaje.
2. Pensamiento creativo. Son sujetos con elevadas aptitudes en creatividad, de forma independiente al rendimiento que puedan mostrar en el área intelectual a la que se hace referencia en el apartado anterior.
3. Aptitud académica específica. El área de rendimiento quedaría reducida a una parcela determinada del ámbito académico.

4. Habilidad en el liderazgo. Este tipo de talento es muy complejo ya que incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos peculiares de la personalidad del individuo que le permiten interactuar con su grupo. Según Genovard y Castelló (1990) los alumnos dotados de este talento presentan como característica más importante el aparcamiento de las actividades intelectuales clásicas, dando pie a cierta inteligencia de tipo social. Son los individuos que poseen un cierto "carisma", siendo respetados y seguidos por la mayoría.
5. Habilidad en las artes visuales o representativas. Implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, fotografía, teatro, etc.). Normalmente los alumnos con algún tipo de talento relacionado con este grupo, suelen seguir y perfeccionar sus intereses en ambientes fuera del contexto escolar, ya que cuando identificamos a un alumno superdotado y/o talentoso y vemos la necesidad de realizar una adaptación de su currículo, siempre nos dedicamos a las áreas que normalmente consideramos como más "útiles", dejando de lado todas las relacionadas con el área artística.
6. Habilidades psicomotrices. Implica destrezas de tipo motriz relacionadas, tanto con el mundo del arte como con el del deporte. Este tipo de talento está muy olvidado en el ámbito educativo de Primaria, pues se siguen considerando como "secundarios".

COMPONENTES BÁSICOS DE LA SUPERDOTACIÓN SEGÚN RENZULLI

Según Renzulli (1978), son tres las características interrelacionadas que definen a un individuo superdotado:

a. Inteligencia elevada. Los niños superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la media, teniendo una facilidad para aprender superior al resto de sus compañeros. Consideraremos que un sujeto posee una inteligencia elevada si su CI está por encima de 115; este dato, aunque importante, no es suficiente por si solo para afirmar la existencia de la superdotación en un sujeto (Genovard, 1990). El CI es únicamente una de las formas, y no necesariamente la más fiable, de obtener información acerca de la capacidad intelectual de un alumno.
b. Compromiso con la tarea y elevada motivación. El factor motivación hace referencia al interés y dedicación que estos sujetos manifiestan hacia tareas de tipo instruccional. Suelen ser individuos con una gran curiosidad multitemática, lo cual les obliga a establecer unos criterios

de selección y planificación del trabajo escolar. Son perseverantes, siendo ésta una de las características más específicas de los individuos superdotados.

c. Alto nivel de creatividad. Entendemos como creatividad la posesión de un tipo de pensamiento divergente, que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la presentación de un problema. Los sujetos con un alto nivel de creatividad son aquellos que presentan una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales.

Lo importante, según Renzulli, para sentar las bases de una definición del superdotado es la convergencia de estos tres factores entendidos como elementos constitutivos de toda identificación. El modelo de Renzulli, con todo, es uno de los que más trascendencia ha tenido tanto en la investigación sobre superdotados como en la práctica educativa con estos alumnos.

SUPERDOTACIÓN CREATIVA DESDE EL MODELO DE LA INTELIGENCIA TRIÁRQUICA

Dentro del modelo de Sternberg hemos de considerar tres cuestiones básicas que explican la complejidad cognitiva y creativa de los alumnos de altas habilidades:

Sternberg, (1985) define la superdotación intelectual dentro de su modelo de inteligencia triárquica. Dice el autor que los estudiantes superdotados suelen combinar con gran maestría y habilidad los procesos de la inteligencia analítica, sintética o creativa y práctica, pero lo verdaderamente relevante de la superdotación es el uso que suelen hacer de las habilidades de "insight".

1. Inteligencia analítica se define como la capacidad para el pensamiento convergente y requiere el pensamiento crítico para analizar y evaluar pensamientos, ideas y posibles soluciones. Este tipo de habilidad es la clave para el trabajo realmente creativo, porque no todas las ideas son buenas, ya que algunas han de ser valoradas. Las personas creativas utilizan este tipo de pensamiento para considerar las implicaciones que tienen las propuestas de algunas soluciones.

2. La inteligencia sintética es la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas. Los superdotados son superiores cuando se enfrentan a situaciones novedosas, suelen aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el

individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias un reto para el sujeto, y no las rutinas cotidianas, las que mejor muestran la inteligencia del mismo.

3. La inteligencia práctica sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en su vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto. La inteligencia excepcional supone adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. Es decir, la inteligencia de un superdotado no puede medirse fuera de su entorno habitual (donde valores, actitudes, costumbres, etc. serán diferentes), a menos que lo que queramos medir sea la capacidad de adaptación de este sujeto a un medio diferente. Así pues, la superioridad de los superdotados radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente (Sternberg, 1985).

Davidson y Sternberg (1984) definen el carácter específico que tiene el "insight" para explicar la maestría con la que los superdotados se enfrentan a la solución de problemas inusuales. Por tanto, los procesos psicológicos básicos de la superdotación cognitiva residen en las habilidades de "insight", que incluyen tres grandes procesos.

Codificación selectiva. Es la habilidad de separar la información relevante para solucionar un problema novedoso de la irrelevante. El superdotado es un codificador selectivo porque suele "olfatear" donde está la información útil que le sirve para dar solución a la tarea que está realizando.

Comparación selectiva. Se refiere a la capacidad que tienen algunos individuos para relacionar la información nueva con la previamente almacenada que es relevante para solucionar el problema. La codificación selectiva está estrechamente ligada al pensamiento divergente, propio del alumno superdotado.

Combinación selectiva. Es la habilidad para relacionar la información almacenada selectivamente y compararla con la almacenada en la memoria de trabajo. Exige establecer conexiones de manera novedosa y útil entre informaciones que parecen disonantes.

En suma, lo característico de dichos procesos es la interacción que presentan entre ellos; y aún pudiendo parecer similares a los componentes de conocimiento-adquisición, las diferencias

estriban en lo novedoso de la forma y de la aplicación -aspecto este último determinante en la identificación de los superdotados (Rojo, 1996). La superioridad del superdotado radica es su gran capacidad de codificación que se manifiesta en la pericia para utilizar sólo la información necesaria para resolver un problema concreto en un momento determinado; suelen ser también muy habilidosos para realizar las conexiones pertinentes y automatizarlas; suelen disponer de estrategias para “escapar” de la información superflua e inventar procedimientos que les capacite para aprender otras estrategias nuevas; los superdotados pueden discernir lo que es importante e invierten el tiempo necesario para planificar globalmente la tarea con el fin de ser rápidos y eficaces en la solución de los problemas o actividades (Bermejo, 1995).

Más tarde, Sternberg y Lubart (1995) proponen un nuevo concepto denominado "superdotación creativa", definiéndola mediante seis recursos: procesos intelectuales, conocimiento base, estilos intelectuales, rasgos de personalidad, motivación y contexto.

Procesos o mecanismos de la inteligencia. Son las habilidades que manifiestan los superdotados creativos para encontrar problemas, formularlos y redefinirlos de manera novedosa. Suelen utilizar su extraordinario pensamiento divergente para combinar y sintetizar la información con el fin de poner las ideas novedosas en funcionamiento.

Conocimiento base. Es la habilidad para reconocer qué es lo genuinamente nuevo. El superdotado creativo suele descubrir las ideas en las cuales merece la pena invertir tiempo, esto exige utilizar los conocimientos y la experiencia con cierta pericia. El conocimiento es importante porque proporciona destrezas necesarias para diseñar trabajos, experimentos y nuevos productos.

Estilos intelectuales. Es la preferencia que manifiestan algunos individuos por aplicar los procesos de una manera determinada. Los autores identifican las siguientes dicotomías asumiendo que unos estilos conducen a la creatividad más que otros: legislativo (capacidad para invertir reglas y procedimientos) vs. ejecutivo (preferencia por seguir lo establecido); conservador (preferencias por utilizar los métodos ya conocidos vs. liberal (preferencias por introducir y utilizar nuevas técnicas y métodos); y global (enfocar los aspectos generales de una tarea) vs. local (enfoque detallado y sintético).

Rasgos de personalidad. Son los atributos esenciales que favorecen la creatividad, que son: tolerancia a la ambigüedad, perseverancia, apertura mental y deseo de crecer y arriesgarse intelectualmente. Estas características son útiles para entender por qué los superdotados muestran un gran desafío por aprender estrategias y mecanismos que le lleven al desarrollo de la creatividad.

Motivación. Se refiera a la motivación intrínseca que manifiestan los superdotados creativos y que se refleja en la satisfacción que les produce el trabajo personal, la definición y logro de metas. En la superdotación creativa lo importante no son los refuerzos externos, es el gusto por alcanzar la meta propuesta.

Contexto. Dicen los autores que el problema de los superdotados creativos es la hostilidad que encuentran en su medio, porque la sociedad y principalmente la escuela, no suele recompensar ni reconocer las ideas creativas. Los superdotados creativos necesitan un contexto donde se reconozcan y potencien sus ideas geniales.

Los autores hacen especial hincapié en que no todos los elementos pertenecientes a cada uno de esos seis elementos son imprescindibles, ya que éstos deben verse en su interacción con los demás y no de forma aislada; por ejemplo, alta inteligencia en la ausencia de la motivación, o conocimiento amplio en ausencia de habilidad intelectual para comprender y utilizar tal conocimiento, llevará a lo sumo a niveles moderados de creatividad. Proponen, sin embargo, que un alto nivel de motivación puede equilibrar un contexto ambiental menos propicio, aunque apuntan también que no siempre un alto nivel en uno de los seis recursos pueda compensar el nivel de otro que esté ausente o casi ausente.

MODELO DE HOWARD GARDNER

Es hacia 1983 cuando Gardner publica su obra Estructura de la Mente, donde recoge su teoría de las Inteligencias Múltiples y asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI mediante tests psicométricos. Entiende que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cinestésico, musical, social (inter e intrapersonal). Más tarde, en 1998, postula el octavo talento, al que denomina científico. Para Gardner la

inteligencia -como potencial biopsicológico, producto de la herencia genética y de sus características psicológicas- es un rasgo imprescindible para definir términos como el talento y la superdotación. El rasgo principal del talento es su especificidad, es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad (Genovard y Castelló, 1998). La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales. La evolución de la superdotación es lenta y compleja, siendo difícil que se manifiesten los procesos e interacciones más sofisticados antes del final de la adolescencia. A pesar de ello, las aptitudes básicas, tal y como se miden a través de los tests de inteligencia, se pueden evaluar a partir de los 12 años. La inteligencia social, motriz o emocional también forma parte de la superdotación.

Los talentos especializados muestran índices extraordinarios de creatividad y maestría. La genialidad es específica de contextos particulares. Pero, el hecho de que un niño sobresalga en una o en cualquier combinación de las siete áreas de la inteligencia, no quiere decir que sobresaldrá en otras.

La prodigiosidad es una forma extrema del talento en una especialidad concreta (ejemplo, Mozart en el campo musical). Cuando la prodigiosidad se manifiesta en edades tempranas se habla de precocidad. El término de prodigio se aplicaría a un individuo con una precocidad inusual.

Los términos de experiencia y pericia, relacionados también con el tema de la excelencia, la superdotación y el talento, se utilizan para referirse al trabajo desempeñado dentro de una especialidad y durante un tiempo. Cuando hablamos de experiencia y pericia utilizamos dos dimensiones: a) el área específica en la que se trabaja y b) el tiempo que se lleva trabajando en ese campo.

Es el tiempo y la dedicación lo que hace que el individuo domine las técnicas y el conocimiento imprescindibles para actuar en los niveles más complejos y elevados. Sin embargo, señala Gardner (1993) que experiencia no implica originalidad, dedicación o pasión; la experiencia se entiende como una forma de excelencia técnica. Señala el autor que algunos colegas de Mozart, que producían por encargo obras musicales, pudieron ser músicos (compositores) expertos sin ser originales.

El experto es la persona que alcanza un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de que sus procedimientos sean o no novedosos.

Por el contrario, se considera creativa a la persona que suele resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera que en principio es novedosa, pero la condición es que la producción se reconozca adecuada para la especialidad.

La creatividad es una característica reservada a los productos que se consideran inicialmente novedosos en una especialidad, que siempre son reconocidos válidos dentro de la comunidad de expertos pertinente. Los juicios de originalidad o creatividad sólo pueden ser establecidos por los miembros del ámbito o área (músicos, pintores, artistas, científicos, etc.).

Genio, es un concepto que se utiliza para definir al individuo creativo que es capaz de alcanzar perspectivas que son novedosas y que además inciden en todas las culturas humanas; es decir, el genio no sólo realiza avances excelentes en un área determinada, sino que además trascienden a todas las culturas. Por ejemplo, Einstein, es un buen ejemplo porque sus descubrimientos han supuesto avances trascendentales universales. La tipología que propone Gardner comprende ocho tipos de inteligencias o conjunto de habilidades.

Inteligencia lingüística. Es la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje. Son escritores y oradores algunas de las profesiones que requieren una buena inteligencia lingüística.

Inteligencia lógico-matemática. Esta inteligencia capacita a los alumnos para realizar cálculos, cuantificar y considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis. Matemáticos, científicos, informáticos son algunas de las personas que muestran esta inteligencia.

Inteligencia viso-espacial. Capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial; es la habilidad necesaria para efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se hayan tenido. Profesiones que exigen este tipo de inteligencia son los marineros, ingenieros y pilotos.

Inteligencia corporal-cinestésica. Es la habilidad necesaria para controlar los movimientos del propio cuerpo y manejar objetos con destreza. Son los atletas, bailarines y escultores quiénes manifiestan una buena inteligencia corporal-cinestésica.

Inteligencia musical. Habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, el tono y el timbre. Es propia de compositores, músicos, cantantes, etc.

Inteligencia interpersonal. Capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas. Los consejeros, vendedores, profesores y líderes políticos manifiestan una buena inteligencia interpersonal.

Inteligencia intrapersonal. Capacidad para acceder a los sentimientos propios y discernir las emociones íntimas, pensar sobre los procesos de pensamiento (metacognición). La inteligencia

intrapersonal implica conocer los aspectos internos del yo, los sentimientos y el amplio rango de emociones, la autorreflexión y la intuición. Los filósofos, psicólogos y líderes religiosos muestran una buena inteligencia intrapersonal.

¿Qué innovaciones supone el modelo de las Inteligencias Múltiples?

a. Estudiar diferentes manifestaciones de la excepcionalidad (precocidad, superdotación y talentos) y la configuración y gestión de los recursos cognitivos.
b. Según las habilidades predominantes, los alumnos podrán tener mayor facilidad para resolver diferentes tipos de problemas o diseñar productos. Esto ayuda a diseñar medidas más individualizadas para atender a la diversidad de estos alumnos.
c. La teoría de las IM representa un esfuerzo por fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia o habilidades. Desde dicha teoría se ofrece un conjunto de herramientas orientadas a evaluar y favorecer la complejidad cognitiva de los talentos (Ferrándiz, 2005).

MODELO DE IDENTIFICACIÓN DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO

En 1998 Castelló y Batlle pretenden operativizar el objeto de estudio de la superdotación, para lo que proponen como criterios fundamentales para su definición: dependencia del contexto y necesidades sociales; importancia de la producción; ponderación de factores implicados; diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso en cuanto a características internas y potencial de producción y capacidad de medición de las características.

De esta forma nos encontramos con dos grupos de individuos excepcionales. El primero, formado por los superdotados, que son los excepcionales intelectualmente, en el sentido de que disponen de un conjunto de características que garantizan un alto nivel de funcionamiento de toda la estructura del intelecto. El segundo grupo lo constituyen los talentosos, que se caracterizan por rendimientos parciales extraordinarios en algún factor de la mencionada estructura o en otras áreas no estrictamente intelectuales.

El grupo de talentosos dependerá directamente de los valores sociales predominantes en un momento dado, ya que pueden existir sujetos con habilidades excepcionales que no gocen de suficiente utilidad o interés socio-cultural, por lo que pasen desapercibidos.

El protocolo de identificación se extrae de dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados como son la BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales; Yuste, 1998) y el

Test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, 1974). Dicho protocolo permite diferenciar las distintas formas en las que se puede manifestar la alta habilidad: superdotación, talento académico, talento figurativo, talento artístico figurativo, talento verbal, talento numérico, talento espacial y talento creativo. Esta propuesta trata de cubrir las dos principales problemáticas relacionadas con la identificación, tanto de la superdotación como del talento, que son: por un lado, la baja congruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación y, por otro, la frecuente confusión terminológica en el uso de conceptos referidos a la alta habilidad (superdotación, talento, precocidad, etc.).

Este modelo nos permite identificar alumnos superdotados y también talentosos, según la siguiente tipología: a) alumnos que muestren talentos simples o específicos (referidos a una sola variable); b) alumnos que manifiesten talentos múltiples (referidos a varias variables conjuntas); c) alumnos que muestren talentos complejos (referidos a varias variables conjuntas), dentro de los cuales podemos encontrar, el talento académico, talento figurativo y talento artístico-figurativo; y d) alumnos que presentan talentos conglomerados en los que nos podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento académico, figurativo y/o artístico-figurativo con el talento simple o múltiple. A continuación detallamos los criterios de identificación de alumnos superdotados y cada uno de los tipos de talento.

Superdotación

La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales y especialmente, dicho perfil presenta como característica básica la flexibilidad, lo que significa una buena aptitud para tratar con cualquier tipo de información (verbal, matemática, espacial, etc,) o forma de procesarla. La inteligencia social, motriz o emocional también forma parte de la superdotación. La evolución de este perfil de excepcionalidad es lenta y compleja, siendo difícil la manifestación de esta configuración antes del final de la adolescencia; aunque dichas aptitudes básicas, tal y como se miden a través de los tests de inteligencia, se pueden evaluar a partir de los 12 años.

En los aprendizajes suelen mostrar preferencias por la vinculación de contenidos distantes (establecimiento de relaciones entre contenidos) y en la explicación de sistemas complejos, más que en el almacenamiento de mucha información. Su curiosidad no se orienta tanto al “qué” (detalles o datos concretos) sino al “por qué” de las cosas y a la búsqueda de alternativas.

Los alumnos con superdotación pueden pasar de manera discreta por el ámbito académico y sus profesores los suelen describir como alumnos normales con un rendimiento correcto en la mayoría de las áreas y excelente en alguna materia que les interese especialmente. La situación de excepcionalidad cognitiva puede llevarles a bajos niveles de motivación y escaso aprovechamiento de los aprendizajes. Y no suelen manifestar dificultades importantes en las interacciones con sus compañeros, pues disponen también de buena inteligencia emocional y social.

Talento matemático

Las personas con este tipo de talento se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se muestran en la modalidad cuantitativa y/o numérica. Las personas que poseen un buen razonamiento matemático disfrutan con la magia de los números y sus combinaciones, son personas capaces de encontrar y establecer relaciones entre objetos que otros no suelen encontrar.

Los niveles de eficacia de estos alumnos suelen ser muy irregulares, resultando muy elevada en las materias que predomina la información cuantitativa, mientras que puede ser discreta o baja en las que domina la información verbal. Junto a una tendencia a menospreciar las materias no cuantitativas en acusado contraste con las de componente matemático. Todo ello condiciona estrechamente el que la “especialización” sea clara y fácil de detectar en este tipo de talento. Sin embargo, las dificultades de comunicación (gran exigencia de precisión del interlocutor) y las relacionadas con las interacciones sociales suelen ser muy habituales.

Talento lógico

En el caso del talento lógico, la configuración cognitiva es muy parecida a la del talento creativo, pero la funcionalidad que hace de sus recursos es mucho más elevada, puesto que influyen tanto parámetros culturales como escolares. Respecto a las situaciones académicas hay que decir que tendrá el éxito asegurado siempre que las actividades exijan utilizar los procesos del razonamiento deductivo o inductivo, los silogismos y, por supuesto, la manipulación de conceptos abstractos que requieran una definición precisa. Suelen rechazar las situaciones muy ambiguas o abiertas, de manera que a veces suelen manifestar una cierta rigidez. Cuando tiene que aplicar normas o criterios, dicha rigidez dificulta su interacción social.

Talento social

Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos al procesamiento de la información social. Gardner distingue dos tipos de talentos sociales: el talento intrapersonal (incluye autorreflexión, metacognición y autopercepción referido al conocimiento que tiene una persona de sí misma) y el talento interpersonal (referido a la capacidad que tiene la persona para relacionarse con los demás de forma eficaz). El talento social tiene una capacidad especial para ayudar a que un grupo alcance sus objetivos y mejore sus relaciones humanas.

Sobre la evaluación y diagnóstico, no existen pruebas formales para evaluar este tipo de talento. Sin embargo, sí podemos valorarlo mediante los cuestionarios existentes sobre inteligencia emocional, que comprenden tareas de habilidades sociales y donde los perfiles de liderazgo pueden ser muy útiles para valorar un posible talento social. Para los niños pequeños, Gardner y sus colaboradores han dispuesto unas tareas dentro de su Proyecto Spectrum, orientadas a valorar la Inteligencia Inter e Intrapersonal.

Un rasgo esencial es la facilidad que demuestran para interactuar con sus compañeros y adultos. Muestran mucha flexibilidad para ajustar su vocabulario y comportamiento al de los demás y perciben con cierta facilidad las normas y reglas de cada grupo social. Su socialización es buena y suelen manifestarse como líderes. Por ello, esa buena socialización puede ser un aliciente para lograr excelentes resultados en sus aprendizajes.

Ahora bien, pueden presentar posibles problemas en el aula, como por ejemplo, movilizar y liderar al grupo de clase o a algún compañero contra el profesorado o incluso contra algún compañero dentro del aula. No obstante, suelen ser situaciones muy excepcionales, pero que el profesor debe considerar.

Talento creativo

Los talentos creativos son aquellos sujetos cuyo funcionamiento cognitivo manifiesta poca linealidad, suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas, para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y flexible y su organización mental es poco sistemática (Parra, Ferrando, Prieto y Sánchez 2005). Conviene mencionar que la creatividad no esté únicamente asociada a la producción artística, sino que es un recurso de uso general, de la misma manera que sucede con la lógica.

Los sujetos con alta creatividad suelen mostrar comportamientos muy variados y, a menudo, diferentes de aquellos que socialmente se consideran normales. De ahí que se les considere traviesos y, algunos casos, sean identificados como hiperactivos, pues pueden presentar dificultades de concentración, originadas por la falta de linealidad de su pensamiento. Todo ello, condiciona que los resultados académicos del talento creativo suelan ser bajos. Sin embargo, en lo social, este perfil de excepcionalidad suele ser divertido para los compañeros de aula y ello facilita la socialización con sus iguales.

Por tanto, las dificultades del talento creativo se centran en que representa, organiza y procesa la información de una forma poco adaptativa para el entorno escolar.

Talento verbal

Las personas con talento verbal son aquéllas que muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. El buen dominio que tienen de los instrumentos lingüísticos, favorece su rendimiento en las situaciones de evaluación (exposiciones orales, éxamenes, trabajos, etc) y en múltiples ámbitos. No obstante, la especialización en recursos verbales puede generar descompensación y dificultades respecto a otras formas de representación de la información (matemática, figurativa,…).

Sus habilidades comunicativas y de socialización suelen ser buenas, o cuanto menos, correctas. Y no suelen presentar problemas de aprendizaje, a excepción de las áreas en las que aparece descompensación en las que pueden presentar ciertos problemas de rendimiento escolar.

Talento académico

Es un tipo de talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Los talentos académicos manifiestan una gran capacidad para almacenar y recuperar cualquier tipo de información que se pueda expresar verbalmente, suelen tener además una buena organización lógica. Las funciones que manifiestan los talentos académicos son idóneas para los aprendizajes formales. Suelen trabajar bien con tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y de razonamiento, consideradas todas ellas capacidades mentales primarias, necesarias para lograr el éxito académico.

El talento académico puede generar situaciones de riesgo, entre las que destacan: a) la tendencia al aburrimiento, b) la comunicación y la interacción social normalizada resulta difícil, pues su extenso vocabulario e intereses difieren significativamente del de sus compañeros y c) una autoestima sobredimensionada. Junto a dificultades en la consolidación de hábitos de trabajo y de estudio, por la facilidad inicial para el aprendizaje.

Talento artístico-figurativo

La configuración intelectual que subyace en el talento artístico se fundamenta en la aptitud espacial, el razonamiento lógico y el creativo. Es propio de los individuos que manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. La producción plástica (especialmente el dibujo y la caricatura) suele ser un motivo de agrado y prestigio, entre sus compañeros, sirviendo su producción como elemento facilitador de su socialización. Aunque la motivación puede ser una de sus mayores dificultades, pues los recursos del talento artístico suelen concretarse, mayoritariamente, fuera de la escuela ordinaria, lo que origina en el aula niveles muy desiguales y discretos de aprendizaje. El talento artístico-figurativo, al igual que el académico, es un talento complejo en el cual la interacción de esas habilidades resulta crítica.

Precocidad

El niño precoz es aquél que presenta un ritmo de aprendizaje y desarrollo más rápido y a unos niveles superiores a los compañeros de la misma edad. Son alumnos con mayores recursos intelectuales que sus compañeros del aula ordinaria. Sin embargo, cuando su maduración se ha acabado, su capacidad intelectual es normal. La precocidad es más llamativa cuando el niño es más joven.

Estos alumnos pueden presentar dificultades similares a las mostradas por los talentos académicos (aburrimiento, dificultades en las interacciones sociales, autoestima), junto a la frustación y caída de la autoimagen al finalizar la maduración; de ahí, la importancia de no generar expectativas de excepcionalidad intelectual, pues los efectos sobre el desarrollo emocional pueden ser muy negativos.

CARACTERÍSTICAS MÁS DESTACADAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS

De los diferentes trabajos realizados por los distintos especialistas dedicados al estudio de la superdotación y el talento, podemos resumir las características de estos alumnos de la siguiente manera: aspectos cognitivos; de adaptación e inserción social; aspectos emocionales; aspectos comunicativo-lingüísticos y aspectos relacionados con la creatividad.

a) Aspectos cognitivos:

- Elevada capacidad de pensamiento convergente: pensamiento de tipo lógico, de relaciones causa efecto, etc.
- Gran facilidad para memorizar todo tipo de datos.
- Mayor capacidad de abstracción, razonamiento y generalización que la que le corresponde a su edad.
- Su gran curiosidad les permite aprender más rápidamente.
- Originalidad en preguntas y respuestas bien fundamentadas.
- Alta capacidad de observación y relación entre elementos.
- Preferencia por tareas complejas que impliquen una gran concentración.
- Aprenden rápidamente conceptos abstractos, siendo capaces de aplicarlos de forma práctica.
- Gran motivación intrínseca: puede producirles aburrimiento según la dinámica de clase.
- Elevada capacidad de procesar la información.
- Elevada predisposición para el aprendizaje.

b) Aspectos de adaptación e inserción social:

- Buena aceptación y prestigio social.
- Independientes.
- Su gran preocupación social, les lleva a ser críticos con las normas establecidas.
- Capacidad superior de autocrítica.
- Altas habilidades sociales.
- Consideran los problemas desde múltiples perspectivas y proponen soluciones innovadoras.
- Les gusta relacionarse con los adultos.
- Autónomos: prefiere el trabajo individualizado.
- Les gustan los juegos sedentarios complejos.

c) Aspectos emocionales:

- Nivel elevado de autoestima y autoconfianza.
- Muy sensibles, les puede producir inestabilidad emocional.
- Confianza en su propia capacidad y cualidades.
- Se comportan de forma defensiva.
- No precisan refuerzos sociales en su trabajo.
- Autoconcepto positivo.

d) Aspectos comunicativo-lingüísticos:

- Poseen un amplio y complejo vocabulario.
- Aprenden rápidamente a leer.
- Expresan sus ideas con claridad.
- Su diálogo es fluido y rápido con gran comprensión.
- Prefieren el lenguaje oral al escrito como medio de expresión.

e) Aspectos relacionados con la creatividad:

- Son capaces de crear ideas originales: les gusta experimentar cosas nuevas.
- Habilidad pictórica.
- Sensibilidad por la música.
- Tendencia a buscar nuevas alternativas.
- Facilidad para manipular ideas u objetos y obtener nuevas combinaciones.
- Prefieren las tareas complejas a las sencillas.
- Generación de diferentes soluciones o vías de resolución de un mismo problema.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis podemos decir que después de este recorrido hay varios modelos descriptivos y explicativos de la capacidad superior que han desarrollado en grado desigual sus aplicaciones diagnósticas y prácticas en el ámbito escolar. Algunos de los modelos se sustentan en una compleja estructura teórica que pretende explicar la superioridad intelectual; otros, se centran en un tipo de capacidad y tratan de observar el desarrollo de los que la poseen y los efectos del

entrenamiento a lo largo de la evolución escolar y profesional del sujeto (Jiménez, 2002). Después de este recorrido, queremos indicar lo siguiente:

Primero, desde los trabajos iniciales de Marland o de Renzulli hasta los planteamientos más recientes de destaca la creatividad, la inteligencia y la motivación como características de la alta habilidad. Por ejemplo, Marland se refiere a diferentes tipos de talentos, destacando la superioridad o competencia de los talentos en diferentes áreas o campos en los que se demuestran destrezas.

Segundo, quizás los modelos de Sternberg y Gardner son los que nos proporcionan mayor información sobre la complejidad cognitiva del superdotado. Son muy intuitivos y útiles para entender los mecanismos y recursos diferentes de los alumnos de altas habilidades, porque ofrecen instrumentos que nos permiten identificar a los alumnos dentro de nuestra cultura.

Tercero, respecto al modelo propuesto por Castelló y Batlle, hemos de destacar las siguientes bondades: a) presenta una adecuada fiabilidad; b) se fundamenta en un procedimiento científico y validado de manera ajustada; c) es fácil de utilizar y nos ayuda a entender la complejidad del superdotado cuando utiliza sus mecanismos de la inteligencia

Finalmente, el listado de características nos permite entender la complejidad que supone identificar y evaluar la alta habilidad, porque entran en juego aspectos cognitivos, socio-afectivos y creativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermejo, M.R. (1995). *El insight en la solución de problemas: Cómo funciona en los alumnos superdotados.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*. FAISCA, 6, 26-66.

Davidson, J.E. y Sternberg, R.J. (1986) (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia- CIDE (National Award to the best PhD dissertation).

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice. New York: Basic Books.* (Traducción Castellano. Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1995. Última Edición 1998).

Genovard, C. (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado.* Madrid: Fundación Juan March. Serie Universitaria 250.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual.* Madrid: Pirámide.

Marland, S.P. (1972*). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S*. Commisioner of Education. Washington: U.S. Government Printing Office.

Parra, J. Ferrando, M., Prieto, MD. y Sánchez, C. (2005). *Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades.* Sobredotaçao, 6, 77-98

Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan, 60, 180-184.

Rojo, A. (1996). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sánchez, C. (2006). *Configuración cogntivo-emocional en alumnos con altas habilidades.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia

Sternberg, R. J. (1985). *A componential theory of intellectual giftedness*. Gifted Child Quarterly, 25, 86-93.

Sternberg, R.J y Davidson, J.E. (1990*). Cognitive development in the Gifted and Talented.* En F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds). The Gifted and Talented. Developmental Perspectives. Washington: APA.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity.* New York: Free Press. (Traducción Castellano, La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas. Barcelona: Paidós, 1997).

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B.* Princeton NJ: Personnel Press.

Yuste, C., Martínez, R. y Gálvez, J.L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales* (BADyG). Madrid: CEPE.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Prieto, M. D. (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Málaga: Aljibe.

El libro se centra en la revisión teórica y en el estudio empírico sobre identificación y análisis de las características diferenciales de los alumnos superdotados. Recoge un amplio abanico de temas, desde los tópicos sobre identificación y evaluación del superdotado, hasta la mejora cognitiva como estrategia optimizadota de atención a la diversidad del superdotado.

Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). La superdotación intelectual. Modelos, identificación y estrategias educativas. Pamplona: EUNSA.

Se trata de un libro sobre los principales modelos y conceptualizaciones más recientes y relevantes. Analiza la problemática de la identificación y se estudian algunos de los modelos más importantes. El manual es de gran utilidad por la cantidad de modelos y la calidad que de la explicación se hace de los mismos. Se analizan las ventajas y desventajas de los mismos.

Prieto, M. D. (1999). Los superdotados: esos alumnos excepcionales. Málaga: Aljibe.

En el libro se plantean temas como los modelos para la evaluación, el uso y abuso de los tests de la inteligencia en la identificación de lo superdotados, y se proponen diferentes estrategias de asesoramiento para padres, profesores y alumnos. El libro incluye la adaptación de teoría triárquica del insight que se hizo en la primera identificación de superdotados de la Región de Murcia (Bermejo, 1995; Rojo, 1996).

ENLACES WEB COMENTADOS

http://www.asociacion-aest.org/index.htm

Es la página de la Asociación Española para Superdotados y con Talento (**AEST**) que contiene actividades, talleres, bibliografía, enlaces, así como la legislación vigente en nuestro país sobre la escolarización y la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/01_02_04.htm

Página del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del MECD dedicada a la Atención a la Diversidad que contiene definiciones, artículos y referencias legales en relación con la sobredotación intelectual.

http://www.lanzadera.com/talentos/

Espacio de Recursos para la Superdotación de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Esta Asociación trabaja con chicos de altas capacidades, con sus padres, profesores, tutores, etc. En la página encontramos secciones correspondientes a Talleres, Centros, Ludoteca, Padres, Docentes, Grupo de atención, Otros mundos, Gimnasio Mental, Tema del mes, Chat y correo y Tablón de anuncios.

http://www.comadrid.es/inforjoven/cridj/educaci/superd.htm

Portal especializado en información juvenil de la Comunidad de Madrid. En una de las páginas informativas dedicadas al tema de la educación se aborda la superdotación intelectual que consta de cuatro secciones: educación especial de alumnos con situación de sobredotación intelectual, marco legislativo, directorio de recursos y bibliografía.

ACTIVIDADES

1. Diferencia entre superdotado, talento y genio.
2. ¿Qué es la superdotación según el modelo de Renzulli?
3. Comenta cinco características referidas a la superdotación.
4. Explica las Funciones de la teoría del Autogobierno Mental de Sternberg.

AUTOEVALUACIÓN

1. Según Renzulli, las tres características que definen a un individuo superdotado son:

a) Capacidad general, motivación y liderazgo

b) Capacidad general, motivación y creatividad

c) Capacidad general, compromiso con la tarea y motivación

d) Motivación, rendimiento y compromiso con la tarea

2. La combinación selectiva, según Davidson y Sternberg se define como:

a. La habilidad de separar la información relevante para solucionar un problema novedoso de la irrelevante.

b. La capacidad que tienen algunos individuos para relacionar la información nueva con la previamente almacenada que es relevante para solucionar el problema.

c. La habilidad para relacionar la información almacenada selectivamente y compararla con la almacenada en la memoria de trabajo.

d. La habilidad de unir la información irrelevante para solucionar un problema novedoso de la irrelevante

3. El modelo de identificación que nos permite diferenciar al grupo de talentos en simples, complejos y conglomerados está relacionado con:

a) El modelo de identificación de Renzulli

b) El modelo de las inteligencias múltiples de Gardner

c) El modelo de Castelló y Batlle

d) El modelo de Marland

4. La tipología que propone Gardner, fundamentada en su modelo de las inteligencias múltiples, comprende:

a) Cuatro inteligencias

b) Dos inteligencias

c) Ocho inteligencias

d) Tres inteligencias

5. Entre las características de adaptación e inserción social de los alumnos superdotados y/o talentosos se encuentra:

a) Capacidad superior de autocrítica

b) Elevada capacidad de observación y relación entre los elementos

c) Nivel elevado de autoestima y autoconfianza

d) Ser creativo

6. La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza:

a) Por disponer de elevados recursos de representación

b) Por ser parecida a la del talento creativo

c) Por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales

b) Por ser parecida a la del talento lógico

7. El talento creativo lo podemos considerar:

a) Talento múltiple

b) Talento simple

c) Talento conglomerado

d) Talento académico

8. Una configuración intelectual del talento académico se caracteriza por:

a) niveles elevados de memoria

b) niveles elevados de razonamiento lógico y aptitud verbal

c) a y b son correctas

d) niveles elevados de razonamiento lógico

9. Los especialistas dedicados al estudio de la superdotación y el talento resumen las características de estos alumnos en:

a) aspectos cognitivos, comunicativos, psicomotrices y emocionales

b) creativos, comunicativos, sociales, cognitivos y prácticos

c) creativos, comunicativo-lingüísticos, emocionales, adaptación e inserción social y cognitivos

d) adaptación, inserción social y cognitivos

10. Los alumnos superdotados y/o talentosos:

a) Tienen gran motivación extrínseca

b) Son dependientes

c) Tienen una elevada capacidad para procesar información

d) Tienen una elevada capacidad para procesar información y son personas dependientes

SOLUCIONES

1. b; 2. c; 3. c; 4. c; 5. a. 6. c; 7. b; 8. c; 9. c ;10 c

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Dra. Carmen Ferrándiz

(Profesora Contratado Doctor. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia

Dra. Ángela Rojo

(Orientadora EOEPs. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia)

Dra. Mercedes Ferrando

(Becaria Postdoctoral, Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia-Tuffs USA)

RESUMEN

El objetivo de la unidad es presentar diferentes respuestas educativas para los alumnos con alta habilidad y ofrecerles un modelo de enriquecimiento curricular. Primero, recogemos los diferentes tipos de provisiones que se utilizan dentro y fuera del aula ordinaria. En segundo lugar, analizamos los principios a considerar en cualquier toma de decisión referida al tipo de provisión que queramos adoptar. En tercer lugar, hemos recogido en un caso práctico cómo la teoría funciona en la práctica. En cuarto lugar, analizamos la experiencia del enriquecimiento extracurricular que se está desarrollando en nuestra comunidad los fines de semana. En quinto lugar se han derivado unas conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Superdotación, talento, altas habilidades, enriquecimiento, flexibilización, provisión educativa

1. INTRODUCCIÓN

Los alumnos superdotados son alumnos excepcionales y como tales hay que darles un tratamiento educativo diferente y diferenciado. Dicho tratamiento consiste en ofrecerles provisiones educativas adecuadas a su diversidad en el uso y manejo de conocimientos, recursos, habilidades, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones.

Para los alumnos con alta habilidad existen diferentes métodos consistentes en ampliar, diferenciar y enriquecer el currículo de acuerdo con los logros, el nivel de competencia, los intereses y las motivaciones de estos alumnos. El primer paso que se debe establecer en el diseño de cualquier medida educativa para el superdotado es observar el rango de habilidades o talentos y pensar en el tipo de oportunidades que podrían ofertarse desde el centro escolar.

Las provisiones educativas exigen introducir modificaciones en el currículo y en la organización social del aula. Los diferentes procedimientos son complementarios y sirven para atender a todos los alumnos. Por ejemplo, el profesor puede diseñar la misma tarea para toda la clase, pero utilizar el aprendizaje tutorado y por descubrimiento con el superdotado. Más tarde, éste puede actuar de mediador del aprendizaje, en una estructura de grupos pequeños, compartiendo con sus compañeros el manejo de recursos que ha hecho, los resultados obtenidos en su investigación y el estilo de presentación de su

trabajo. En cualquier caso, el alumno con alta habilidad es siempre un recurso que bien utilizado puede ayudar a favorecer la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre los compañeros.

Aunque es cierto que el profesor de alumnos con altas habilidades no ha de ser un superdotado o un super-profesor, también los es, que para trabajar con dichos alumnos, como alumnos excepcionales, ha de tener una formación y preparación específica.

2. PROVISIONES EDUCATIVAS PARA EL ALUMNO DE ALTAS HABILIDADES

El término de provisión educativa se utiliza para denominar cualquier medida educativa orientada a atender la diversidad del superdotado en el aula ordinaria. Las provisiones educativas se ofertan mediante programas o apoyos específicos que forman parte del currículo escolar (Prieto, Ferrándiz y Bermejo, 2005). Son diferentes las estrategias que utilizamos en nuestra práctica diaria con alumnos de altas habilidades. A continuación queremos indicar las principales:

*Flexibilización. S*e refiere a la posibilidad que tiene el alumno de altas habilidades de aprender a un ritmo superior al de sus compañeros, dentro de su escuela. Con la flexibilización se espera que el niño esté más estimulado, menos aburrido y que disfrute en la escuela. Es, además, el método más fácil administrativamente. Esta estrategia es probablemente la más apropiada para las materias escolares, como por ejemplo las matemáticas, que implican un nivel cada vez más elevado según se pasa de un curso al siguiente. Con la flexibilización se espera que el niño esté más estimulado, menos aburrido y que disfrute en la escuela. Es, además, el método más fácil administrativamente. A todo esto hay que añadir que todos los programas se deben diseñar para establecer y lograr metas educativas válidas para el superdotado.

La flexibilización ofrece al superdotado la ocasión de seleccionar un programa para trabajar de forma desafiante e interesante. Los superdotados tienen la oportunidad de trabajar a su propio ritmo, progresar a lo largo de la educación primaria, de la secundaria e incluso más allá. La flexibilización activa abrevia el período de aprendizaje al intentar ajustar el potencial del aprendizaje con las capacidades.

Entre las ventajas, podemos destacar las siguientes: a) buen ajuste al nivel cognitivo del superdotado, b) mayores oportunidades para explorar e investigar cuestiones académicas de futuras profesiones o carreras; c) mayor productividad y rendimiento; d) mayor tiempo

para favorecer la interacción cognitiva entre los compañeros; e) evita la monotonía y favorece la motivación; f) desarrollo de hábitos apropiados de trabajo y rechazo de hábitos pobres de estudio; g) una solución adecuada para los superdotados con bajos rendimientos; y h) rechazo de conflictos que se pueden suscitar entre los superdotados y sus compañeros, por no compartir intereses ni habilidades académicas.

Existen también desventajas referidas a: a) logros académicos, la flexibilización exige un alto grado de competencia y preparación, porque de lo contrario puede producir mayores fallos académicos, por no poder alcanzar los logros académicos exigidos, debido a la presión académica, b) problemas de ajuste social, ya que los superdotados podrían ser rechazados por sus compañeros mayores; y c) reduce las oportunidades extraescolares, la flexibilización apenas permite que el superdotado se relacione con sus compañeros en actividades extracurriculares.

En definitiva, con la flexibilización se espera que el niño esté más estimulado, menos aburrido y que disfrute en la escuela. Es, además, el método más fácil administrativamente. A todo esto hay que añadir que todos los programas se deben diseñar para establecer y lograr metas educativas válidas para el superdotado.

Individualización. Consiste en considerar la importancia que tiene para el superdotado el aprendizaje autónomo e independiente. La enseñanza individualizada implica que al niño, con intereses especiales, se le ofrezca una serie de oportunidades educativas que no necesariamente se incluyan dentro del currículo ordinario. Los niños se encuentran mucho más motivados para hacer mejor su trabajo, sobre todo, cuando éste, se diseña desde sus propios intereses. Este tipo de enseñanza hace que se responsabilicen de sus propios aprendizajes. Entre las actividades que se les asignan tenemos los informes o trabajos de investigación, que obligan al superdotado a utilizar la biblioteca con un cierto dominio, a establecer correctamente todos los pasos exigidos para la confección de un trabajo científico. La enseñanza individualizada exige, muchas veces la intervención de un profesor experto o preceptor para que ayude al niño. Es necesaria la figura del preceptor, incluso fuera de la escuela, sobre todo, cuando el conocimiento del superdotado en algún área determinada sobrepasa al conocimiento que tiene de la misma el profesor de la clase ordinaria. Esta forma de enseñanza individualizada está orientada al proceso, más que la aceleración o el enriquecimiento, porque capacita al superdotado para investigar independientemente en un área determinada, seleccionada por él mismo.

La enseñanza individualizada es una manera de organizar la enseñanza estructurando

o diferenciando el currículo para cada alumno. Crear las condiciones para lograr la diferenciación es una tarea difícil y es una meta ilusoria de alcanzar. Un currículo diferenciado se construirá sobre los logros obtenidos por éste en el pasado; considerando los desafíos actuales para permitir un mayor rendimiento; proporcionando oportunidades para el éxito académico; y moviendo las barreras que impiden la participación. Esto significa que el profesor diseñe tareas apropiadas al nivel de las habilidades, aptitudes e intereses de los niños, revisando regularmente el progreso del alumno a través de la observación, discusión y evaluación, que lleva a la variación en las tareas que los niños tienen que realizar. Los profesores, por tanto, apoyan el trabajo individual.

Diferenciación curricular. Consiste en aceptar y entender que los niños son diferentes y, por tanto, aprenden de formas diversas según sus estilos de aprendizaje, su ritmo, conocimientos básicos, etc. La diferenciación puede hacerse mediante: flexibilización, enriquecimiento curricular, actividades de enriquecimiento puntuales, clases enriquecidas. Los profesores pueden utilizan principalmente dos procedimientos de aprendizaje diferenciado: a) diferenciación *de tareas*; y b) diferenciación *de logros.*

a) La *diferenciación de las tareas* se refiere a las actividades que se diseñan después de establecer los objetivos curriculares, para alcanzarlos. La diferenciación de tareas exige: a) precisión de las mismas; b) utilización de materiales y recursos diferentes; c) familiaridad con los conceptos y vocabulario; y d) número y tipos de variables que entran en juego en las actividades.

b) La *diferenciación en los logros*, implica establecer una tarea común en el aula. La tarea está diseñada para que cada alumno comprenda qué exige la misma. Los alumnos utilizan su conocimiento y comprensión para lograr el éxito académico. En este ambiente los superdotados pueden aprender de la siguiente manera: a) desarrollando un trabajo más complejo y con un mayor nivel de planificación; b) utilizando conceptos más complejos en el desarrollo y planificación del trabajo; c) logrando resultados de acuerdo con sus esfuerzo y potencial; y d) expresando los hallazgos con un vocabulario más sofisticado.

Enriquecimiento curricular en el aula ordinaria. Consiste en ofrecer un conjunto de experiencias que son adicionales y complementarias a lo establecido en el currículo ordinario, que han sido convenientemente planificadas según las necesidades intereses y capacidades de los alumnos. Implica un cambio en la calidad del trabajo a un nivel más elevado que el currículo diseñado para todos los alumnos de la misma edad. Los materiales que se contemplan pretenden proporcionar a los profesores un modelo de trabajo orientado

a favorecer el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. El enriquecimiento curricular es una de las estrategias más aceptadas hoy día en los países con una cierta sensibilidad y cultura a la atención del superdotado, porque permite enseñar a estos alumnos en el aula ordinaria. De tal manera que "todos" pueden beneficiarse de las actividades de enriquecimiento, especialmente aquéllos que muestran unos niveles más bajos de rendimientos. Dentro del enriquecimiento se incluyen diferentes procedimientos: a) actividades o tácticas y tareas que se diseñan puntualmente para algunos alumnos más capaces y que desean profundizar e investigar, bajo la tutoría del profesor, sobre algún tema de interés curricular o extracurricular; b) programas de enriquecimiento: se trata de modelos diseñados específicamente para alumnos superdotados. El objetivo es presentar al alumno una serie de tareas estructuradas cuyo principal objetivo es desarrollar habilidades y procesos cognitivos y afectivos, como son: solución de problemas, toma de decisiones, creatividad, pensamiento crítico, juego de roles, etc. Suelen trabajarse dentro del currículo para lograr la transferencia (Prieto y Ferrándiz, 2003; Prieto, Parra, Ferrándiz, Bermejo y Sánchez, 2004); y c) aulas enriquecidas: consiste en hacer grupos organizados con alumnos de una o varias clases, con el objetivo de ofrecerles una serie de experiencias más allá del currículo ordinario.

Extensión curricular. Se refiere a una amplia variedad de métodos orientados a ofrecer actividades y trabajos desafiantes para los superdotados. La extensión exige: a) recursos y ayuda guiada; b) trabajos que exijan calidad, profundidad y abstracción; c) actividades que exijan aprendizaje por descubrimiento, razonamiento y debate donde apoye científicamente sus discusiones y resultados. La extensión es una medida muy utilizada con los alumnos de altas habilidades porque: a) estos alumnos necesitan actividades y aprendizajes más desafiantes que sus compañeros; b) las tareas desafiantes y complejas, reducen la apatía y los problemas de disciplina y, por supuesto, falta de motivación e interés; c) para favorecer el potencial oculto y evitar el aprendizaje monótono y pasivo.

Cuando se considera que la medida de la extensión es útil para aplicarla en su contexto, debe estudiarse a qué, cuándo y a quiénes afecta. Esto exige un procedimiento flexible, consistente y eficaz para lograr un rendimiento adecuado y ajustado a la capacidad del alumno. Sería conveniente que para ver los resultados y beneficios que supone la extensión curricular se utilizarán las siguientes estrategias: a) plantear el aprendizaje basado en el conflicto cognitivo o enseñanza socrática; b) utilizar la técnica del mapa

conceptual para valorar el nivel de organización mental; c) utilizar tareas cuya solución que exija el uso del pensamiento creativo. El profesor que decida utilizar la extensión curricular ha de tener en cuenta que una de sus tareas más importantes es diseñar actividades desafiantes de acuerdo con el potencial oculto de sus alumnos. Las actividades de extensión han de estar ligadas a los contenidos curriculares. Es, por tanto, fácil incluirlas dentro de las programaciones escolares. Existen diferentes formas de hacerlo. Hay que insistir en que cualquier actividad de extensión debe incluir los conocimientos previos necesarios para realizarla, junto con conocimientos y habilidades nuevas que se desean enseñar. Los componentes esenciales de cualquier extensión curricular deberían incluir conceptos, destrezas, actitudes y recursos. De manera que los profesores responsables de las diferentes áreas curriculares deberían saber que la habilidad o destreza es un componente diferente a los conocimientos del área o materia curricular. Es necesario que el profesor domine alguna de las taxonomías existentes sobre habilidades de pensamiento como son: pensamiento crítico, creativo, solución de problemas, análisis-síntesis, auto-conocimiento, metacognición y pensamiento reflexivo.

En definitiva, la extensión curricular consiste en proveer los contenidos curriculares en diferentes niveles de complejidad y profundidad. Expertos en el tema de la superdotación como Cassey y Koshy (1995) han diseñado programas cuyo objetivo es diferenciar el currículum introduciendo ampliaciones horizontales y verticales en el currículum ordinario. En este modelo se incluye el desarrollo de habilidades y conceptos a un nivel superior al que se contempla en el currículum ordinario, es un modelo flexible que permite al niño superdotado aprender a su ritmo y el profesor puede, a su vez, atender a los alumnos con dificultades y retrasos, permite al superdotado seleccionar algunas actividades de su interés y esto le mantendrá motivado. El uso de este tipo de enriquecimiento curricular exige un profesor experto que sepa mediar los aprendizajes de manera significativa y trascendente. El profesor ha de saber utilizar estrategias de aprendizaje individualizado y cooperativo para que todos puedan compartir los conocimientos y beneficiarse mutuamente.

Adaptación curricular. Es una estrategia de atención a la diversidad que se refiere a la programación de objetivos y contenidos de cursos posteriores, apartándose de forma notoria del currículo y programación que corresponde al ciclo o curso del alumno, exige modificaciones y adaptaciones de los criterios de evaluación.

Currículo compacto. Consiste en proporcionar al alumno una serie de experiencias de aprendizaje e investigaciones sobre temas del currículo, para poder progresar

independientemente. Esta estrategia educativa exige gran *preparación del profesor, evaluaciones continúas sobre el dominio y maestría del alumno superdotado para realizar la tarea y una gran responsabilidad para aprender individualmente y mediante aprendizaje tutorado.*

*Mentoría. C*onsiste en recurrir a los expertos de la comunidad educativa para que ayuden al superdotado a desarrollar algún área de interés que no pueda ser satisfecha desde la escuela. El mentor es una persona que conoce bien algunos temas (ejemplo, los cultivos de secano, la cerámica, el periodismo, etc.) y que puede atender los intereses del superdotado en ese campo concreto por el que está interesado. Es un buen procedimiento para utilizar los recursos de la comunidad educativa, no tiene apenas coste económico y favorece la interacción socio-emocional.

Servicios Psicopedagógicos de Centro. La función principal es la identificación y detección de superdotados y talentos. Además, pueden ayudar al profesor a *d*iseñar la estrategia más adecuada según la configuración cognitivo emocional del alumno. Genovard (1982) indica una serie de normas que el orientador debe prestar a estos alumnos: a) iniciar el proceso de identificación lo antes posible, para que de esta forma; b) informar a los padres y educadores las necesidades dentro del proceso del desarrollo de estos alumnos excepcionales; c) subrayar el valor de la expresión verbal temprana, de la lectura, la discusión; d) potenciar los valores sociales y artísticos; e) observar y controlar la necesidad de seguridad en áreas y temas vagos para ellos (muerte, guerra, crisis económica); e) no reprimir su curiosidad por temas aunque parezcan obsoletos; f) evitar la sobresaturación de actividades y tareas; y g) respetar sus conocimientos que a menudo pueden ser mejores y mayores que los de los profesores y adultos en general .

Actividades *especiales* los fines de semana y durante el verano para proporcionar al superdotado y talento una formación mayor en aquellas áreas en las que destaca. Los superdotados tienen la posibilidad de asistir a estas actividades con superdotados de mayor edad pero con los mismos intereses y capacidad similar.

Los *campos o escuelas de verano* están siendo cada vez más populares porque permiten al superdotado aprender en una atmósfera más abierta y flexible que la escuela ordinaria. Los profesores son siempre gente especializada procedente de la universidad o de la enseñanza secundaria.

3. PRINCIPIOS A CONSIDERAR EN LA TOMA DE DECISIÓN

Antes de tomar cualquier decisión, es aconsejable que los niños, los padres y los profesores entiendan lo que significa la aplicación de cualquier medida educativa; además, que las estrategias adoptadas estén acorde con los deseos y necesidades del niño y de los padres.

Los niños de altas habilidades conforman un grupo dispar, y posiblemente no haya una única solución para atender su diversidad; por tanto, la flexibilización, el enriquecimiento o cualquier medida que se adopte debería estar acorde con sus necesidades, intereses y capacidades.

La escuela debería considerar con mucha precisión las habilidades del superdotado y tratar de diseñar las acciones de aprendizaje acelerado más convenientes para el niño y el profesor.

Se debería contemplar si el niño tiene la motivación suficiente para implicarse activamente en la complejidad que implica la flexibilización o cualquier otra medida que exija esfuerzo y tareas desafiantes.

Se tendría que valorar los efectos de la flexibilización en el rendimiento del profesor que recibe al superdotado con menor edad que el resto de los otros alumnos. En este sentido, el profesor tendría que dedicarle más tiempo y atención, lo que afectaría a los otros niños.

Se podrían considerar estas advertencias para favorecer e impulsar la flexibilización: a) cuando no exista presión alguna para el niño; b) cuando éste tenga un nivel y dominio tan superior que se aconseja recibir una instrucción muy superior a la de sus compañeros; c) si el profesor que los recibe manifiesta un sentimiento positivo de la medida; d) cuando el niño sea extremadamente bueno en un área determinada, podría ser aconsejable asistir a un nivel superior; e) si el niño es emocionalmente estable; f) el niño debe saber bien lo que implica asistir a un nivel superior y g) el niño debe mostrar su conformidad para asistir a un nivel superior.

Cualquier medida de flexibilización ha de ser revisada y valorada de manera sistemática, par ver su eficacia y la conveniencia de la misma. No es conveniente que se adopte la flexibilización sin una programación previa, porque podría darse el caso de una falta de información de lo que debe aprender el niño.

Si los superdotados trabajan con niños de niveles superiores durante una parte de su tiempo, se debería procurar valorarles sus conocimientos en esas áreas puntuales, porque podrían perder conocimientos de otras áreas.

Es vital considerar su desarrollo físico, psíquico, social y emocional. El aprendizaje de los niños se podría lograr cuando éstos trabajen con compañeros mayores, pero necesitan el apoyo a sus necesidades.

No es fácil evaluar la eficacia de los programas de flexibilización de manera comprensiva y rigurosa, porque son numerosas variables que se han de considerar Obviamente que los programas de flexibilización deben ser evaluados según el impacto que tengan en los niños implicados en los mismos. La evaluación debería incluir comparaciones con sus compañeros, que incluyeran el progreso del aprendizaje de los niños; las respuestas a la flexibilización y el desarrollo personal, social y emocional; el coste de la eficacia, así como el logro de las expectativas y objetivos.

En suma, siempre que se pretenda adoptar una medida de flexibilización, es útil y conveniente que se estudie el caso de manera hipotética considerando los "pros" y "contras".

No hay que olvidar cualquiera de las diferentes maneras de ofrecer un currículo diferenciado y enriquecido a los alumnos de altas habilidades. Las actividades de extensión o ampliación curricular son idóneas y muy apropiadas en la mayoría de los casos. Muchos de los expertos manifiestan que tanto la extensión curricular como el enriquecimiento son más apropiados para el aula ordinaria.

Sin embargo, antes de introducir cualquier tipo de aprendizaje enriquecido en las aulas, sería conveniente que se definiera con rigurosidad quién debería beneficiarse de las oportunidades de enriquecimiento. Esto exige: a) establecer métodos flexibles de enseñanza-aprendizaje, que nos ayudaran a valorar el progreso de los alumnos dentro de su contexto de aprendizaje; b) hacer una planificación exhaustiva de tareas considerando el amplio rango de habilidades, intereses y motivaciones de los alumnos superdotados; c) diseñar materiales que integrados en el currículo ordinario dieran sus resultados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; d) definir unas metas claras en cualquier actividad de enriquecimiento, para asegurar los logros y las expectativas de los alumnos; e) valorar si las habilidades del alumno son habilidades son excelentes en todas las áreas curriculares o sólo en un campo; f) estudiar las consecuencias que tendría la provisión para los padres, el niño, sus compañeros y el profesor; y g) valorar la eficacia de dichas provisiones.

4. ORIENTACIONES EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNO CON SUPERDOTACIÓN Y TALENTO

A continuación presentamos algunas orientaciones para la intervención educativa con alumnos con superdotación y distintos tipos de talentos propuestas por Castelló y Martínez (1999).

Superdotado: La adaptación curricular orientada a temas transversales o de síntesis y, también las actividades que permitan el trabajo autónomo y combinen distintas áreas o materias, son las estrategias más adecuadas. Así mismo suele ser eficaz que asuma la tarea de coordinador en situaciones de trabajo de grupo. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: presenta especial interés por las conexiones entre temas distantes. Buena aptitud para el trabajo autónomo. Énfasis en la comprensión más que en la memorización. Recordar que, a menudo, se apartará de los objetivos establecidos.

Talento académico: La ampliación curricular orientada a la profundización de contenidos, no siendo aconsejable avanzar materias de cursos posteriores. Se debe recordar que este tipo de talento implica una buena disposición y capacidad para el trabajo autónomo, por esta razón, se les pueden encomendar trabajos que no requieren una monitorización sistemática. La aceleración puede ser un recurso, siempre que se manifieste un claro dominio de los contenidos del curso actual y/o el inmediatamente posterior, y se garantice la madurez emocional y social. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: es importante disponer de actividades y temas de ampliación "de reserva" dado el rápido ritmo de aprendizaje de estos alumnos, para que no se aburran y desmotiven. Se debe vigilar de cerca su interacción social con otros alumnos y estar preparado para intervenir si surgen problemas. El profesor no debe confiar tanto en sus conocimientos –que pueden ser superados en algunas materias por los alumnos con talento académico- como en su experiencia, sus habilidades para acceder a información y su capacidad de orientar al alumno.

Talento verbal: La intervención para este tipo de alumnado debe dirigirse a: a) complementar la representación verbal (área que dominan) con otras formas de representación; b) compensar las áreas deficitarias para que alcancen un nivel mínimo de rendimiento; y c) ampliar con trabajos que impliquen obtención de información a partir de fuentes documentales de manera autónoma. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: aunque la capacidad verbal es una importante ayuda para el aprendizaje académico, la inteligencia se compone de otros muchos recursos. Consecuentemente, estos niños y niñas pueden parecer más inteligentes de lo que realmente son. Esto debe tenerse muy en cuenta en la planificación de objetivos y, sobretodo, en el momento de plantear

exigencias o generar expectativas.

Talento lógico: El área prioritaria de intervención debe ser la mejora de su socialización, procurando incidir en la capacidad para matizar y flexibilizar sus patrones de conducta e incluir otros valores en la representación de las personas, más allá del razonamiento lógico. Académicamente, puede resultar adecuada la inclusión de actividades y problemas complementarios (enriquecimiento), aspecto que les ayudará a consolidar contenidos y que mantendrá la motivación en niveles elevados. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: debe prestarse atención a las interacciones sociales de los talentos lógicos e intervenir de forma preventiva, siempre que sea posible. En las situaciones en que se manifiesta rigidez deben fomentarse actitudes de respeto hacia el otro. Suele ser necesario tener un especial cuidado en ser congruente y racional al ofrecerles explicaciones y justificaciones para ciertas cosas, tales como contenidos, reglas, etc.

Talento matemático: La intervención para este tipo de alumnado, debería seguir una triple vía: a) ampliación de tareas y contenidos en las materias de tipo cuantitativo, en la misma línea que los talentos académicos; b) actividades compensatorias de las áreas y recursos subutilizados, poniendo un énfasis especial en restaurar la motivación y un mínimo nivel de rendimiento; y b) entrenamiento de habilidades comunicativas y de interacción social. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: las diferencias de rendimiento entre áreas no son debidas a la mala disposición del alumno o alumna, sino al desnivel en sus capacidades. La motivación y el rendimiento será más bajo en aquellas materias que requieren recursos que no son propios de su dominio, pero debe exigirse un nivel mínimo. Se reforzarán los pequeños avances en las materias que son más difíciles para ellos y también la utilización del lenguaje como forma de expresión.

Talento artístico figurativo: La principal vía de intervención debe orientarse hacia el incremento de la motivación escolar. Recursos como la inclusión de material figurativo (dibujos, gráficos, etc.) y, siempre que sea posible, la vinculación de contenidos con elementos artísticos son buenos caminos de actuación. Leves ajustes curriculares pueden ser suficientes. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: es importante incluir actividades figurativas en las tareas habituales, como ayudas a la representación o a la expresión de informaciones. Es probable que sea difícil motivarlos en tareas excesivamente alejadas de sus intereses, razón por la cual, una excesiva presión podría ser contraproducente.

Talento creativo: La intervención debe orientarse hacia el incremento de recursos

alternativos a la creatividad y en propiciar vías de representación de la información que se aproximen a las deseadas por el sistema educativo. A su vez, resulta muy importante concienciar al profesorado sobre la distinta forma en que razonan este tipo de alumnos o alumnas, evitando confundir el funcionamiento creativo con un déficit de atención o de comprensión; o, por sus características conductuales, con una conducta intencionada de reto hacia los adultos. Los trabajos de grupo son útiles para este tipo de alumnos, de forma que otros compañeros pueden complementar y aprovechar las aportaciones divergentes del talento creativo. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO: las respuestas que implican creatividad son de tipo divergente, es decir, a menudo son distintas de lo que lógicamente deberíamos esperar. Debe evitarse una presión sistemática sobre este tipo de respuestas y, sobretodo, evitar las atribuciones de mala intención, agresividad o interés por la provocación. En la medida en que sea posible, se valorará el interés, la complementariedad o la originalidad de la respuesta. Es difícil conseguir un mínimo rendimiento académico, por parte de estos alumnos y alumnas; en todo caso, debe procurarse valorar todo cuanto sea aprovechable de su estilo de respuesta y representación de la información.

5. CÓMO PLANIFICAR UNA ACTIVIDAD DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

El objetivo del apartado es ilustrar con un ejemplo cómo aplicar el enriquecimiento. Es una actividad desarrollada en un aula de las Palmas de Gran Canaria. La actividad pretende ofrecer desde el modelo de las inteligencias múltiples una respuesta de enriquecimiento curricular. La teoría está muy bien estructurada en la bibliografía sobre las inteligencias múltiples (Amstrong, 2004; Gardner, Feldman, y Krechevsky, 1998 a, b y c; Ferrándiz, 2000; 2003; Prieto y Ferrandiz, 2003; Prieto y Ballester, 2004). Además, se ofrecen unas pautas de acción para un talento verbal recogiendo e integrando los diferentes tipos de provisiones comentados.

5.1. El enriquecimiento extracurricular. Programa de enriquecimiento para el alumno con altas habilidades.

Para evaluar la competencia cognitiva y enseñar los diferentes conceptos, habilidades, actitudes y hábitos de trabajo implícitos en las diferentes inteligencias, se han diseñado proyectos de enseñanza multimodal, que intentan cambiar los estereotipos que mantienen los

profesores y padres sobre el concepto de inteligencia y alumnos excepcionales (superdotados y talentos). Desde la filosofía del modelo de las IM y según los principios psicopedagógicos recogidos en dicha teoría, entendemos que se pueden ofrecer actividades y proyectos de trabajo para los alumnos excepcionales, para lo cual tendríamos que tener en cuenta lo siguiente.

Primero, el modelo de las IM ofrece diseñar un amplio conjunto de actividades y materiales que estimulan la exploración entre distintos dominios o inteligencias y dentro de cada uno.

Segundo, garantiza organizar los contenidos curriculares con mayor amplitud y complejidad para atender a la diversidad de los alumnos dentro del aula. Los proyectos de trabajo estimulan el interés por hacer descubrimientos, construir significados, crear notaciones; un enfoque que puede ser importante para el éxito posterior, tanto en la escuela como en el trabajo.

Tercero, las actividades, materiales y proyectos de trabajo construidos desde las IM nos permiten conocer los puntos fuertes (talentos) y lagunas, que presentan los alumnos excepcionales. De manera que un talento que tenga lagunas o dificultades en una o alguna de las inteligencias, se pueden paliar dichas laguna utilizando su punto fuerte o inteligencia sobresaliente.

Cuarto, las actividades que indicamos a continuación proporcionan a los alumnos y profesores otros lenguajes útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, este nuevo de modelo de evaluación y enseñanza modifica las ideas acerca de lo que se considera un alumno con alta habilidad. Los materiales e instrumentos diseñados para evaluar las diferentes inteligencias permiten detectar puntos fuertes o habilidades en las cuales destacan los niños que muestran precocidad y que más tarde pueden desarrollarse como talentos específicos.

5.1.1. Enseñanza multimodal: una táctica para atender al alumnado con alta habilidad

Las aplicaciones que se han derivado del modelo de las Inteligencias Múltiples permiten diseñar unidades didácticas sobre temas curriculares donde se trabaje el tema potenciando el uso de conocimientos y habilidades de todas las inteligencias. Este modelo

es idóneo para diseñar actividades de enriquecimiento para los alumnos superdotados. Se puede ofrecer este tipo de actividades en el aula ordinaria, considerando que el superdotado o talento exige un nivel más complejo y abstracto que el de sus compañeros. Trabajar con todas las inteligencias posibilita que los talentos específicos con lagunas en algunas inteligencias puedan potenciar las mismas, al tener que utilizar conocimientos y habilidades de las ocho inteligencias (Armstrong, 1994).

El profesor puede diseñar algunas unidades didácticas y organizarlas dentro del aula para que todos los alumnos se beneficien al máximo de un aprendizaje constructivo, significativo y trascendente (Ferrándiz, 2000). Para ello, se deben considerar los siguientes aspectos:

a) Orientación previa a los alumnos sobre cuáles son los objetivos a conseguir, cómo se van a utilizar los materiales y en qué va a consistir su trabajo. Esta orientación permite que los alumnos se familiaricen con los procedimientos de elegir y realizar las actividades.

b) Mientras se desarrollan las actividades, los profesores asignan a los alumnos, según sus preferencias, puntos fuertes y lagunas, determinadas actividades. Los superdotados trabajan mediante el aprendizaje por descubrimiento las cosas que les interesan.

d) El profesor ha de establecer unas reglas precisas para que los alumnos puedan trabajar de forma independiente y creativa. El mensaje que ha de trasmitir será que las reglas normalmente conllevan resultados ventajosos para todos: equilibrio, respeto, seguridad, diálogo, consideración, etc.

e) Se han de fomentar actitudes y habilidades de liderazgo en los alumnos a través de modelos de tutoría y aprendizaje cooperativo. Los profesores, como coordinadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden establecer turnos para que todos los alumnos actúen como líderes de las actividades. El trabajo del líder pasará por recordar a los compañeros los materiales que se han de utilizar, contestar a sus preguntas, ayudarles cuando no puedan realizar la actividad, organizar la ubicación y el cuidado de los materiales y gestionar la realización de las tareas de grupo.

f) Es importante utilizar el debate y el conflicto cognitivo de cara a valorar los conocimientos previos y aquellas ideas preconcebidas con las que muchos alumnos se

enfrentan a las tareas. Estas técnicas invitan a la reflexión y ayudan a que los alumnos aporten nuevas propuestas para la realización de la actividad.

g) El diseño de “mini-lecciones” puede ayudar a los alumnos a examinar las reglas, cambiar los procedimientos y saber cual es su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las mini-lecciones son pequeñas discusiones o demostraciones sobre tópicos específicos relacionados con el uso de los centros de aprendizaje. Con ellas se enseña a los niños el sentido del compromiso y la responsabilidad con cuestiones tales como *¿qué haces cuando has terminado una actividad? ¿Cómo sabes que has terminado? ¿Cómo puedes ayudar a otros?*

h) La organización del aula contará con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a los requerimientos propios de las actividades que se vayan a trabajar. Así se dispondrá de trabajo individual, en pequeños grupos o en gran grupo y con mayor o menor grado de asistencia y asesoramiento, por parte del profesor o de los propios compañeros en su rol de tutores, atendiendo a las demandas de la tarea programada (Ferrándiz, 2003; Prieto y Ballester, 2004).

A continuación presentamos una unidad didáctica destinada a desarrollar las diferentes aptitudes intelectuales de los alumnos con altas habilidades.

UNIDAD DIDÁCTICA:	EL CUERPO HUMANO
LINGÜÍSTICA: “¿Hablamos?” - Charla dirigida por el profesor relativa al cuerpo humano. *(5 minutos)* El alumno comentará los aspectos que considera más significativos del cuerpo. *(5 minutos)* - Aprender una adivinanza/poesía que hable sobre el cuerpo: “No hay ningún día del año en que pueda descansar; siempre en tu pecho cantando con un rítmico tic-tac” (corazón) *(5 minutos)* - Interpretación de la adivinanza: cantándola y/o dramatizándola. *(5 minutos)*	**MUSICAL: “Escucho mi cuerpo”** - El alumno ha de pensar y anotar los sonidos de su propio cuerpo, señalándole las pautas adecuadas para que se anime a pensar y escuchar diferentes sonidos. *(5 minutos)* - A continuación el alumno intentará reproducir algunos de los sonidos (tragar, estornudar, chirriar de dientes, eructar, toser, etc.). *(5 minutos)* Para la reproducción utilizará su voz e instrumentos musicales diferentes que tengan a su disposición e indicará aquellos otros instrumentos que pueden ser utilizados para la reproducción de alguno de los sonidos.
MATEMÁTICA: “Cuéntame” - Investigar mediante dos imágenes (fotografías) distintas en el tiempo, la diferencia física experimentada en una persona. *(7 minutos)* - Crear una línea del tiempo para explicar los cambios ocurridos en el cuerpo humano. *(7 minutos)*	**VISO-ESPACIAL: “¿Qué ves en el cuerpo?”** - Construir una maqueta sobre los aspectos más relevantes del cuerpo humano, identificados durante la charla (cabeza, tronco, extremidades, corazón, pulmones, aparato reproductor). Utilización de materiales diversos (lápices, ceras, cartón, cartulina, hilos de colores, plastilina, etc.). Se tendrán presentes los tamaños, formas y colores *(12 minutos*)
CORPORAL “Nos movemos” - Representar en el centro del aula lo que el alumno hace al levantarse (ducharse, vestirse, beber la leche, comer la tostada, cepillarse los dientes…). *(10 minutos)* - Hacer un puzzle sobre una parte del cuerpo humano (*12 minutos)*	**NATURALISTA “Cada parte es importante“** - Predecir qué ocurriría si no funcionasen los pulmones, el corazón, el cerebro, las piernas, las manos, los ojos, los oídos) *(8 minutos)*
INTERPERSONAL: “Mis partes del cuerpo” - Funciones de los distintos órganos elegidos en la actividad anterior, recreadas por los niños en parejas. Alternativamente, uno hará de ojos y otro de piernas (cerrando un alumno los ojos el compañero le guiará por el aula). Otros dos alumnos tendrán que hacer, intercambiándose los roles, de manos y oídos (explicando con gestos lo que el otro le cuenta, para que el resto lo adivine. (15 minutos)	**INTRAPERSONAL: “Así funciona mi cuerpo“** - Charla en la que se comentarán las partes más importantes del cuerpo humano, por ejemplo: el corazón, los pulmones, el cerebro, etc.*(10 minutos)* - El alumno elegirá la parte que le guste más de su físico y describirá las funciones que desempeña. *(5 minuto*s)

5.1.2. Algunas pautas de acción u orientación para un talento verbal

Elaborar la **<u>ADAPTACIÓN CURRICULAR</u>** pertinente para que pueda realizar actividades de enriquecimiento y ampliación. Tomándose como referencia al grupo donde está escolarizado el alumno con Talento Verbal.

- <u>ACI DE AMPLIACIÓN</u>: Medida apropiada al responder especialmente a los intereses y necesidades de aprendizaje del alumno, que presenta generalmente un alto rendimiento en el ámbito donde se muestra su capacidad o habilidad, pero su motivación es o puede ser más baja en el resto de las formas de procesamiento específico (ej.: matemáticas, razonamiento, plástica…).
- <u>ACI DE ENRIQUECIMIENTO</u>: En los alumnos con talento verbal es útil la implantación de esta ACI porque les permite la adquisición de conocimientos e información autónomamente.
- <u>ACI MIXTA DE AMPLIACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO</u>: Utilización de forma conjunta de las adaptaciones individuales de ampliación y enriquecimiento. Al alumno se le priorizarían y ampliarían los objetivos curriculares del grupo de clase y se le introducirían otros nuevos no previstos para el resto de la clase, trabajando también con él las interconexiones entre los contenidos, para que desarrollen y profundicen en los objetivos ampliados.

Como medio y forma para planificar y ejecutar la adaptación curricular del talento verbal se pueden establecer cursos multimedia de ampliación (CD) e Internet, supervisados por expertos y autorizados y evaluados conjuntamente por éstos y el tutor del alumno, quienes han de coordinarse (ver propuesta de D. Ceferino Artilles el 10 de abril de 2005 en el Foro del Curso y conferencia impartida el viernes 8 de abril de 2005 en la ULPG por la Profesora de la Universidad Americana de Baltimore, referida principalmente al Área de Matemáticas. En el Periódico “La Provincia” se publicó una entrevista el sábado 9 de abril de 2005.

<u>INDIVIDUALIZACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LAS TAREAS</u>:

- <u>INDIVIDUALIZACIÓN DE LAS TAREAS</u>:
    - **Informes o trabajos de investigación**, que les hagan utilizar la biblioteca y a establecer los pasos exigidos para la realización de un trabajo, capacitándole para investigar independientemente en un área determinada, seleccionada por él mismo.

Por ejemplo, investigar y reflexionar sobre:

- La diversidad lingüística de España o de los distintos países.
- Analizar el lenguaje utilizado en los diversos medios de comunicación.
- Estudio del lenguaje sexista, clasista, etc.

- Intervención de un **profesor experto o preceptor** para que ayude al niño

- DIFERENCIACIÓN DE LAS TAREAS: Referida a las actividades que el profesor diseña después de establecer los objetivos curriculares, para alcanzarlos.
  - Se tendrán en cuentan los diferentes factores existentes que pueden afectar a la **dificultad de la tarea**:
    - a) la **precisión** requerida en las tareas;
    - b) la familiaridad de los alumnos con los materiales utilizados, con los conceptos y el vocabulario;
    - c) el número y tipos de **variables** que entran en juego en las actividades.
- DIFERENCIACIÓN EN LOS LOGROS :
  - Implica establecer una tarea común en el aula.
  - La tarea está diseñada para que cada alumno comprenda que exige la misma.
    - a) desarrollando un **trabajo más complejo** y con un mayor nivel de **planificación**;
    - b) utilizando **conceptos más complejos** en el desarrollo y planificación del trabajo;
    - c) realizando **medidas más precisas**;
    - d) **completando más etapas** en la investigación;
    - e) logrando **resultados de forma más precisa**;
    - f) expresando los hallazgos con un **vocabulario más sofisticado**.

Realizar **ACTIVIDADES QUE IMPLIQUEN AL ALUMNO** con talento verbal e intereses especiales.

- Comprender y elaborar discursos orales y escritos, interpretándolos con actitud crítica y aplicando a la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Debates sobre temas del currículo ordinario en los que el talento verbal participe de forma activa, liderando la actividad.
- Interesarlos por la estructura de las palabras.
- Desarrollar la habilidad del alumno para percibir una ortografía correcta como algo necesario.
- Utilización del diccionario.
- Investigar palabras que resulten apropiadas en determinado contexto.
- Complementar la representación verbal que dominan con otras formas de representación en las que tienen dificultades.
- Compensar las áreas deficitarias para que alcancen un nivel mínimo de rendimiento.
- Ampliar con trabajos que impliquen obtención de información a partir de fuentes documentales de manera autónoma.

DOTAR AL AULA Y AL CENTRO de materiales ricos y diversos, diferentes recursos y fuentes de información:

- Biblioteca de aula: Libros de lectura, enciclopedias, diccionario, material de escritura, etc.
- Ordenador e Internet, puesto que constituyen herramientas donde tienen cabida la habilidad del alumno y puede servir como motivación para el resto de los alumnos.
- Otros materiales multimedia: vídeo, proyector de diapositivas, retroproyector, etc., que pueden estar en la clase o en el aula de multimedia.
- Colocación de los materiales relacionados con la actividad lingüística en un rincón o zona de la clase. Ello favorece el estilo de aprendizaje del TALENTO VERBAL y le posibilitará trabajar a su propio ritmo, motivando al resto de la clase. (ejemplo, “El rincón del poeta”)

Autora: Estefanía Pintor Medina. Alumna del curso Experto Universitario: Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades. Las Palmas de Gran Canaria, abril de 2005

5.2. Proyecto experimental de intervención educativa en alumnos con alta capacidad de la Región de Murcia. Talleres de Enriquecimiento Curricular

La elaboración de este Proyecto surge para responder a las necesidades educativas de alumnos y alumnas de altas habilidades identificados entre los cursos 2003 y 2007, dentro de la actuación de la Consejería de Educación y Cultura para tal fin. Se trata de un proyecto experimental que pretende estudiar la idoneidad de determinadas actuaciones extraescolares sobre este colectivo, con el fin de extender en un futuro su aplicación a otros alumnos detectados en la Región de Murcia.

De entre las posibles provisiones educativas, este proyecto se fundamenta en los programas de enriquecimiento. Se trata de modelos diseñados específicamente para alumnos con altas capacidades, y su objetivo es estimular las aptitudes intelectuales (procesos cognitivos, creativos y afectivos) más destacadas dentro del perfil particular de cada alumno; presentando tareas estructuradas, tales como: solución de problemas, toma de decisiones, creatividad, pensamiento crítico, juego de roles, etc.

Objetivos:

- Desarrollar aptitudes intelectuales para mejorar el pensamiento crítico, lógico y creativo necesario en el desarrollo eficiente del conocimiento y para propiciar una actitud de aprendizaje autónomo.
- Fomentar el potencial creativo para aplicarlo en su vida cotidiana, mediante técnicas y actividades lúdicas.
- Fortalecer las habilidades sociales para mejorar la calidad en las relaciones con los demás y favorecer el crecimiento personal.

Contenidos:

Bloque I: Matemáticas divertidas

Bloque II: Pensamiento divergente (creatividad)

Bloque III: Habilidades sociales

Respecto a la organización y temporalización de los talleres, éstos tienen un carácter semanal, desarrollándose durante los fines de semana o en sesiones extraescolares. Las sesiones se dividen en dos periodos de una hora y treinta minutos cada uno, con un descanso de media hora entre ambos. La línea metodológica que dirige la intervención se fundamenta en el desarrollo de la creatividad, la motivación por el logro conseguido y por las acciones novedosas; en estrecha consonancia con la dinámica iniciada por los centros educativos a los que pertenece este alumnado. El principal eje metodológico de estos talleres es el de aprender haciendo, para aumentar el interés y la participación activa de los

alumnos.

5.2.1. Ejemplo de una sesión: Habilidades sociales

Objetivos:

- Reflexionar sobre la realidad de que las personas son únicas e irrepetibles.
- Descubrirse y valorarse como un ser único y diferente a los demás.
- Identificar aspectos más positivos y aquellos que debemos mejorar en nosotros y en los demás.

Contenidos:

- Identidad personal.
- Aspectos más sobresalientes y mejorables de cada uno.

Actividades:

Introducción: El hombre duplicado (15´)

Se comenzará la sesión creando un pequeño debate en torno a qué ocurriría si… "de repente nos enterásemos de que existe un chico/a exactamente igual a nosotros viviendo en la misma ciudad. Tan igual tan igual, que no fuera posible establecer diferencias ni tan siquiera delante de un espejo…". Algunas preguntas para orientar el debate pueden ser:

- ¿Qué sentirías?
- ¿Cómo te diferenciarían tus padres?
- ¿Cómo se sentirían ellos?
- ¿Tendrías la tentación de cambiar tu vida por la suya durante un día?
- ¿Crees que serías igual tanto física como psicológicamente?

Yo soy único y especial (15 ´)

Ahora los alumnos se dividen en pequeños grupos de dos o tres personas. Comentarán entre ellos las conclusiones elaboradas por cada uno en relación a lo anterior, centrando especialmente la intervención hacia la imposibilidad de que haya dos personas iguales en el mundo, porque todos tenemos características que nos diferencian de los demás, tanto físicas, como en la forma de ser, de relacionarnos con los demás… No debe censurarse ninguna idea expresada por los compañeros.

Esto se me da bien…, esto no (30´)

Una de las cosas que nos diferencias de los demás, son las cosas que se nos dan bien y las que no. Además de las características físicas, que vienen determinadas desde que nacemos, existen otros factores que dependen de los aprendizajes que desarrollamos

durante nuestra vida, pues cada uno aprende las cosas de una manera y en un momento diferente. Por suerte, todos los días se aprende algo, y lo que no sabemos todavía podemos aprenderlo.

Los alumnos comentarán estas consideraciones y deberán anotar, de manera individual, 5 aspectos que consideran que se les da bien, y 3 que todavía no han podido aprender o necesitan mejorar. Es importante resaltar la posibilidad de mejorar y aprender nuevas formas de relacionarse con los demás. Una vez hecho esto, los monitores recogerán las escrituras y leerán las descripciones sin decir a quién pertenece, ya que será el resto de compañeros los que deban adivinarlo.

Una vez que el alumno que se encuentra detrás de la descripción es reconocido, los compañeros deberán enumerar las 3 características más destacables de las 5 redactadas por el alumno, y las 2 que más deben mejorar de las 3 redactadas por el alumno.

Como resultado obtendremos un perfil de cada uno de los alumnos que nos servirá para la siguiente actividad.

Se ha cometido una... acción caritativa / maliciosa (30´)

Una vez los alumnos han determinado cuáles son sus puntos fuertes y puntos débiles (“esto se me da bien… esto no”), pasarán a jugar a “Se ha cometido un/a…”. El objetivo del juego consiste en averiguar qué persona ha cometido una determinada acción imaginaria (caritativa o maliciosa) y en qué lugar lo ha hecho.

Para ello, existen 3 tipos de tarjetas diferentes: unas con el nombre del alumno, otras con las acciones caritativas o maliciosas y otras en las que aparecen las distintas habitaciones del centro (ver materiales a continuación). Así, todas estas tarjetas se repartirán, después de barajarlas, entre todos los participantes del juego, a excepción de una tarjeta de cada tipo (persona, acción, y habitación), que serán las claves del misterio a resolver. Estas tres tarjetas se guardarán en un sobre aparte, y sólo se descubrirán cuando alguno de los participantes crea conocer la solución al misterio.

En grupos de 3 o 4, comenzarán el juego situando su ficha en cualquiera de las casillas sombreadas del tablero (ver materiales). Con el uso de los dados, podrán desplazar sus fichas hasta cualquiera de las habitaciones. Una vez dentro, podrán hacer una “suposición” sobre el misterio “Se ha cometido un…”, señalando una persona, una acción (caritativa o maliciosa, dependiendo de la partida) y la habitación donde se encuentre. El compañero situado a la derecha tiene la obligación de enseñarle, únicamente a él, alguna de las tarjetas que tenga en su posesión, sólo en el caso de que tenga alguna de las tarjetas que

haya solicitado el compañero que hace la “suposición”.

Está claro que llegará un momento en el que, alguno de los participantes, sea capaz de conocer las tarjetas guardadas en el sobre aparte que resuelven el misterio. Esto se conseguirá tras un proceso de eliminación, en el que irá tachando de su lista de “sospechosos”, posibles actuaciones, y habitaciones, hasta poder hacer una “acusación” formal que resuelva el misterio.

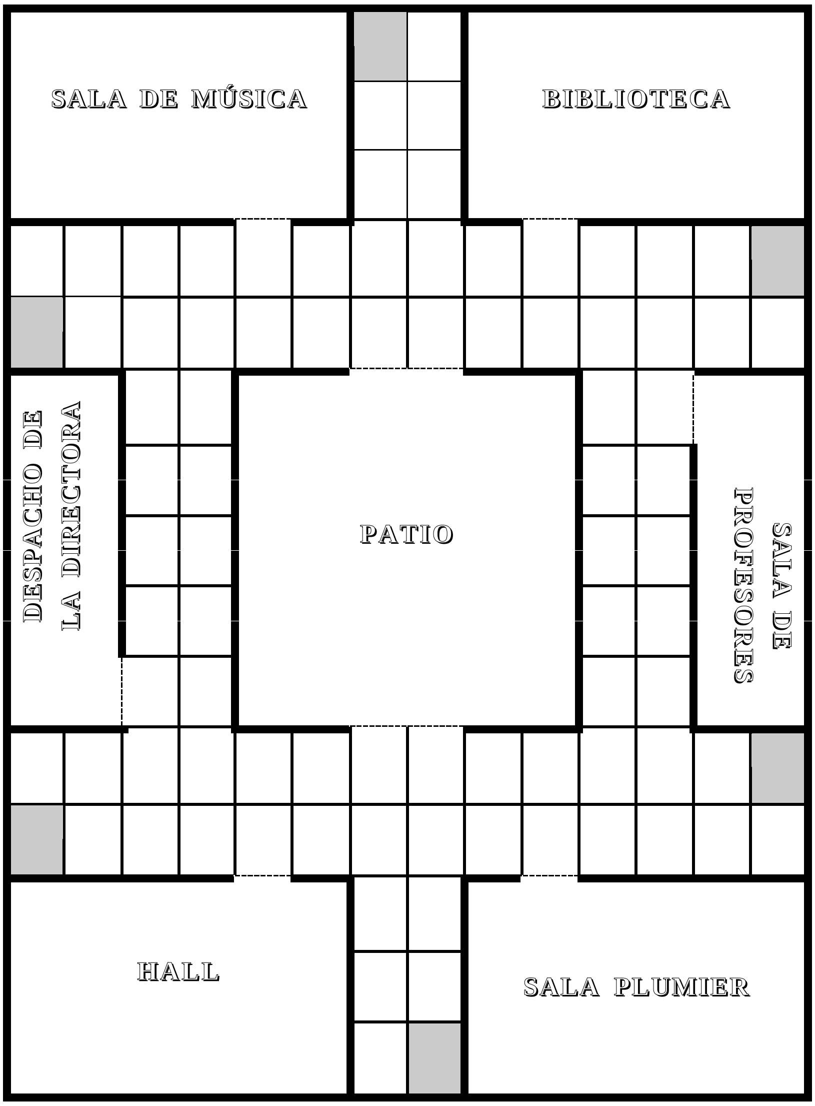
Finalmente, se pondrá en relación la supuesta acción caritativa o maliciosa y su autor con sus puntos fuertes y débiles, reflexionando sobre:

- Probabilidad de que esa persona hubiera llevado a cabo esa acción teniendo en cuenta sus puntos fuertes y débiles.
- Consecuencias de la acción.
- Formas de mejorar la situación: mantener los puntos fuertes, mejorar los aspectos débiles.

Materiales:

Acción maliciosa	**Acción Caritativa**	**Habitación**	**Persona**
Molestar a los demás	Ser educado	Patio	Nombre: __________

Tablero de juego



Lista de sospechosos

Se ha cometido una…										
Personas										
1.										
2.										
Acción caritativa										
1. Decir un piropo										
2. Ayudar a alguien que lo necesita										

3. Ser educado										
4. Explicar a alguien algo que no entienda										
5. Ser humilde										
6. Intentar agradar a los demás										
Acción maliciosa										
1. Insultar										
2. No ayudar a alguien que lo necesita										
3. Ser maleducado/a										
4. Reírse de otros por no entender algo										
5. Ser prepotente										
6. Molestar a los demás										
Habitaciones										
1. Patio										
2. Aula de Música										
3. Biblioteca										
4. Sala de Profesores										
5. Despacho de la Directora										
6. Hall										
7. Sala Plumier										

6. SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PROVISIONES EDUCATIVAS

Cualquier modelo, programa, medida o estrategia de atención a la diversidad ha de ser supervisada y evaluada desde el inicio hasta el final. Por el hecho de introducir en el aula provisiones y medidas educativas para el superdotado, no hay que presuponer que funcione bien. Un programa que funciona bien en un determinado contexto y momento, no tiene porqué funcionar siempre igual. Por tanto, la supervisión y evaluación continua es conveniente por las razones siguientes: a) genera confianza; b) nos ayuda a detectar cualquier fallo que pudiera haber en el procedimiento; y c) nos permite planificar y ajustar las tareas según el ritmo de aprendizaje del alumno.

En el proceso de evaluación pueden intervenir los mismos alumnos, quienes manifestarán sus logros y preocupaciones. Sus padres, quienes pueden valorar las provisiones educativas de sus hijos, y los efectos de las mismas. Los departamentos implicados. El profesor- tutor. El departamento de orientación, concretamente el psicólogo o pedagogo.

La supervisión ha de estar orientada a valorar qué está realmente ocurriendo en el aula: si funciona la política escolar referida a la alta habilidad; si los departamentos ponen en

práctica las provisiones educativas para los superdotados; si el trabajo de casa se ha diferenciado de acuerdo con los niveles de desarrollo, conocimientos previos y dominio de habilidades y estrategias de pensamiento; si la organización del aula se ha hecho según los principios previamente establecidos; si los trabajos se están realizando tal y como se programaron.

La evaluación es necesaria para juzgar cómo operan y funcionan las medidas de atención a la diversidad, por ejemplo:

- ¿Son efectivas las medidas que se han tomado?
- ¿Suponen un verdadero desafío intelectual?
- ¿Se le presta verdadero apoyo al superdotado?
- ¿Funciona bien la planificación individual hecha para el superdotado?
- ¿Tiene el profesorado confianza en su capacidad para identificar y diseñar provisiones educativas para los superdotados o alumnos más capaces?

En definitiva, es necesario evaluar y supervisar cualquier provisión o procedimiento educativo para tener en cuenta las mejoras que beneficiarán a los niños. La supervisión y evaluación debería realizarse a un nivel institucional (centro educativo) y personal para ver si el niño progresa adecuadamente en ese centro y dentro del aula en el que se ha ubicado.

7. CONCLUSIONES

En el capítulo hemos presentado diferentes respuestas que, a modo de provisiones, se pueden ofrecer a los alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos).

Primero, se comentan las diferentes opciones que se utilizan en el aula ordinaria, destacando las ventajas y desventajas que cada medida educativa puede tener en el aula ordinaria. En este punto hemos de decir que no existen medidas mejores o peores, pero lo que si es necesario destacar es la necesidad de hacer una buena valoración de los fines que queremos lograr al seleccionar una medida y aplicarla al contexto escolar.

Segundo, se recogen las condiciones que se deben contemplar en cualquier medida de atención a la diversidad del superdotado. Destacando que cualesquiera que sea la respuesta educativa, exige una serie de consideraciones referidas al diseño, a la eficacia de la medida y a las repercusiones que tendrá para el alumno, profesor y padres.

Tercero, hemos recogido una experiencia de enriquecimiento extracurricular donde se ponen en relación los distintos tipos de provisiones para un alumno con talento verbal.

Cuarto, analizamos la experiencia de enriquecimiento que en sesiones de fines de

semana se está realizando en nuestra comunidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, Th. (1994). *Multiple Intelligences in the classroom. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia: ASCD (Traducción castellano. Inteligencias Múltiples en el aula. Buenos Aires. Manantial, 1999).

Artiles, C., y Jiménez, J. E. (Coord.) (2005). *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades, Vol 3. La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales*. Las Palmas Gran Canarias: Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Casey, R. y Khoshy, V. (1995). *Bright Challenge*. London: Stanley Thornes Publishers Ltd.

Castelló, A., Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment*. Generalitat de Catalunya.

Ferrándiz, C. (2000). Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.

Ferrándiz, C. (2003). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples*. Tesis Doctoral. Premio Extraordinario y Nacional de Investigación. Universidad de Murcia.

Gardner, H; Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998a). *Project Spectrum: Building on Children´s Strengths: The Experience of Project Spectrum*. N. Y.: Teachers College press (traducción castellano, 2000).

Gardner, H; Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998b). *Project Spectrum: Early Learning Activities*. N. Y.: Teachers College press.

Gardner, H; Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998c). *Project Spectrum: Preschool Asessment Handbook*. N. Y.: Teachers College press.

Genovard, C. (1982). *Orientación y consejo psicológico sobre la inteligencia excepcional: aspectos aplicados al superdotado.* Madrid: UNED

Prieto, M. D. y Ballester , P. (2004). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender.* Madrid: Pirámide.

Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2003*). Inteligencias Múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe

Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ballester, P. (2002) Inteligencias Múltiples y Talentos Específicos. Bordón. Monográfico, Vol, 54, 283-295.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C. y Bermejo, M. R. (2005). El enriquecimiento extracurricular. Programas de enriquecimiento cognitivo para el alumnado con altas habilidades. En Artiles, C, y Jiménez, C.(Coord.) Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

9. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Artiles, C., y Jiménez, J. E. (Coord.) (2005). ***Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades, Vol 3. La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales.*** **Las Palmas Gran Canarias: Universidad de las Palmas de Gran Canaria**

Este volumen forma parte de las cuatro monografías que la Universidad de las Palmas de Gran Canaria ha publicado dentro del programa de identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades desarrollado en las Islas. Este tercer volumen consta de seis capítulos destinados a tratar aspectos relacionados con la atención educativa del alumnado con alta habilidad, en concreto aborda la formación del profesorado, la adaptación curricular, la flexibilización, el enriquecimiento curricular y el desarrollo de la creatividad.

Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000). ***Los superdotados: esos alumnos excepcionales*****. Málaga: Aljibe**

En el libro se plantean temas tan novedosos como los nuevos modelos para la evaluación, el uso y abuso de los tests de inteligencia en la identificación de los superdotados, y se proponen diferentes estrategias de asesoramiento para padres, profesores y alumnos.

Prieto, M. D. (1997). ***Identificación, evaluación y atención a la diversidad del alumno superdotado.*** **Málaga: Aljibe**

El libro recoge un amplio abanico de temas, desde los tópicos sobre identificación y evaluación del superdotado hasta la mejora cognitiva como estrategia optimizadora de atención a la diversidad del superdotado.

Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2003). *Inteligencias Múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe

Este trabajo propone una revisión del concepto de inteligencia y su aplicación al aula, realizando en primer lugar un completo y ágil análisis de las investigaciones realizadas hasta alcanzar el concepto de inteligencias múltiples. Las autoras explican la utilidad de dicho concepto en el centro escolar y cómo se puede favorecer el desarrollo de cada tipo de inteligencia mediante tareas apropiadas. Asimismo, exponen sistemas de evaluación de las inteligencias múltiples apropiados para su aplicación en el aula. Por último, se ocupan de la necesaria adaptación del currículo escolar a estos conceptos, aportando consejos prácticos, actividades y ejercicios con este fin.

10. RECURSOS EN LA WEB

- http://www.asociacion-aest.org/Principal.htm
    - Página de la Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST) donde se recogen temas de gran interés como ¿quiénes son superdotados?, Medida del CI., Mitos falsos sobre los superdotados, Identificación, etc.
- http://www.elmundodelsuperdotado.com/
    - Página donde se encuentra información sobre Superdotación en general, Juegos Gratis, Foros y mucho más...
- http://www.educa.rcanaria.es/altascapacidades/scripts/default.asp
    - Página del programa para la Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de Canarias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
- http://www.ctys.net/
    - Centro para Jóvenes con Talento-CTY España que busca dar respuesta a la demanda de la comunidad educativa sobre atención a alumnos más capaces.
- http://www.ucm.es/info/sees/
    - Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación, En su página Web encontramos: Enlaces, Programas de Investigación e Intervención, Actividades Congresos y Cursos, Publicaciones, Becas y Ayudas y Legislación Española sobre el tema.
- http://www.echa.ws/modules/news/

- Europan Conuncil for hihgt abiliteis es una organización de investigadores, profesores y padres dedicada al estudio de la superdotación, el talento y la alta capacidad. En su página Web se dispone de información sobre la alta habilidad.

11. ACTIVIDADES

Actividad de análisis

- Señala algunas pautas de acción u orientación para un talento matemático y un talento académico.

Actividad de creación

- Diseña una sesión de dos horas o dos sesiones de una hora para un alumno superdotado de Primaria o Secundaria, basándote en la enseñanza multimodal y en el modelo de las Inteligencias Múltiples (elige el tema que más te interese).

Actividad de ampliación

- Identifica cinco páginas Web que te proporcionen información sobre alumnos con altas habilidades (superdotación o talento). Indica porqué esas páginas son útiles y los criterios que has seguido para seleccionarlas.

12. CUESTIONES DE AUTOEVALUACIÓN

1. La anticipación del inicio de la escolaridad o reducción de un ciclo educativo es denominada:
   a) Flexibilización
   b) Adaptación Curricular
   c) Ninguna de las anteriores es correcta
2. La provisión educativa o respuesta educativa para alumnos con altas habilidades que tiene entre sus desventajas los posibles problemas de desajuste social de alumno es:
   a) La Flexibilización
   b) La Mentoría
   c) El Enriquecimiento Curricular
3. La actividad académica del alumno superdotado debería organizarse en:
   a) escuelas específicas
   b) grupos homogéneos

c) aula ordinaria

4. De las siguientes estrategias de aprendizaje para alumnos con altas habilidades, di cuál se considera como provisión educativa extraescolar:
    a) Programas de enriquecimiento
    b) Flexibilización
    c) Mentoría
5. El enriquecimiento curricular como medida para atender al alumno con alta capacidad:
    a) Se refiere a un conjunto de actividades extracurriculares
    b) Consiste en ofrecer un conjunto de experiencias que son adicionales y complementarias a lo establecido en el currículum ordinario
    c) Sirve para favorecer la creatividad de estos alumnos
6. El proyecto diseñado para desarrollar habilidades y conocimientos en todas las inteligencias formuladas por Gardner es denominado:
    a) Proyecto Talentos Múltiples
    b) Enseñanza Multimodal
    c) Proyecto Inteligencia

7. La función principal de los Servicios Psicopedagógicos de Centro es:
    a) Autorizar al alumno con alta habilidad en el aula ordinaria
    b) Implementar el enriquecimiento curricular
    c) La identificación y detección de superdotados y talentos

8. La provisión educativa conocida como extensión curricular consiste en:
    a) Proveer los contenidos curriculares en diferentes niveles de complejidad y profundidad
    b) Es un tipo de medida que implica el desarrollo de la mentoría
    c) Las anteriores respuestas anteriores son incorrectas
9. El profesor de un alumno con alta habilidad
    a) Ha de ser un superdotado o talento
    b) Ha de tener una formación y preparación específica
    c) No requiere ningún formación ni talento

10. La principal vía para la orientación en la intervención educativa del alumno con talento

artístico figurativo es:

a) Incrementar la motivación escolar
b) Ampliar las tareas y contenidos en las materias de tipo cuantitativo
c) Entrenamiento de habilidades comunicativas y de interacción social.

SOLUCIONARIO: 1) a; 2) a; 3) c; 4) c: 5)b; 6) b); 7) c; 8) a; 9) b; 10) a.

MARCO LEGISLATIVO Y MODELOS ORGANIZATIVOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNMADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Carlos Fulgencio Garrido Gil[1]

Flora María Pérez Avilés[1]

(1)Servicio de Atención a la Diversidad, Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia.

RESUMEN

En educación, la diversidad se entiende como las diferencias que existen entre las distintas personas, en concreto, dentro del alumnado. La respuesta educativa a la diversidad es uno de los pilares básicos de una educación de calidad, por lo que el sistema educativo debe recoger y estructurar la misma a través de un marco conceptual y legislativo.

La unidad pretende ofrecer una visión general de las medidas de atención a la diversidad desarrolladas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como del marco legal de referencia.

Comienza definiendo los conceptos de diversidad y necesidades educativas especiales, para pasar a destacar los aspectos más significativos de la normativa, estatal y autonómica, que establece y regula los principios y estructuras básicas de la atención a la diversidad.

A continuación se desarrollan las medidas de atención a la diversidad, agrupadas en generales, ordinarias y extraordinarias. Dentro de este último apartado se profundiza en los centros de educación especial y aulas abiertas especializadas, para pasar a exponer las líneas prioritarias del desarrollo curricular en la respuesta ala alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de infantil y primaria y secundaria, así como en centros de educación especial o aulas abiertas en centros ordinarios. Sobre estas últimas modalidades de escolarización, se exponen algunas metodologías específicas y consideraciones sobre la respuesta curricular dirigida a los alumnos que precisan apoyo intensivo y generalizado en todas las áreas.

Finalmente se han incluido dos unidades didácticas adaptadas, una bibliografía comentada, así como referencias bibliográficas y de recursos en Internet.

Palabras clave: *diversidad, necesidad educativa especial, currículo, normativa, orientación, centros de educación especial, aulas abiertas, medidas de atención a la*

diversidad, discapacidad, unidad didáctica adaptada, metodologías específicas, inclusión, estimulación basal, estimulación multisensorial, comunicación aumentativa

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es toda actuación educativa que esté dirigida a dar una respuesta adecuada a las características y necesidades de los alumnos, entendiendo que la calidad y la equidad en educación son conceptos indisociables concebidos en el marco de una escuela comprensiva e inclusiva.

El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales implica un cambio conceptual a la hora de plantear la educación de las personas con discapacidad. En él subyace el principio de que la educación debe ser la misma para todos los alumnos, aunque el grado en que cada uno alcance sus grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que precisen para alcanzarlos. La educación, por tanto, debe llevar a cabo los ajustes necesarios para dar respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos. Desde esta perspectiva se trataría de traducir el "déficit" de la persona en "necesidades educativas", es decir, dar respuesta a cuestiones tales como: qué necesita aprender, cómo y cuándo lo aprenderá y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este enfoque, la responsabilidad de la escuela en la educación de las personas con necesidades educativas especiales es decisiva, puesto que tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y proporcionarle los medios para su integración social en el entorno. Objetivos que se reflejarán en un currículo

abierto y flexible que incluya lo que se les enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su proceso (González Manjón, 1993).

Todos estos planteamientos promueven en la actualidad un nuevo modelo de escuela donde el currículo constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de todos los alumnos. Un currículo que deja de estar basado en la rehabilitación de las limitaciones de las personas con discapacidad para trasladar su centro de atención a las potencialidades que presentan, proporcionando así un proceso de enseñanza-aprendizaje que garantice la igualdad de oportunidades en su formación.

2. ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Existen en todos los niveles educativos alumnos con graves dificultades para aprender, y a veces no en una, sino en varias áreas del desarrollo. Unas veces estos alumnos poseen deficiencias físicas, psíquicas, sensoriales o trastornos graves del desarrollo que les dificultan tener un sistema de comunicación eficaz y/o acceder a los aprendizajes escolares. Otras veces, alumnos sin limitaciones personales aparentes, presenta una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias. Incluso los alumnos superdotados manifiestan unas necesidades educativas diferentes al resto de sus compañeros. A las situaciones anteriores añadimos la dificultad que se plantea a los profesores derivada de la diferencia significativa entre el nivel de competencia curricular de estos alumnos y la del grupo clase. Todo ello convierte a este alumnado en un grupo con riesgo de recibir una respuesta curricular desajustada, que no responda a sus necesidades educativas reales.

En la Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en los decretos que la desarrollan, se incluye por primera vez el concepto de *necesidades educativas especiales*, para garantizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje más graves, una respuesta educativa de calidad. En el marco de esta ley, un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y

necesita, para compensar dicha dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en una o varias áreas del currículo.

Esta definición queda matizada por el Real Decreto 696/95, de ordenación del alumnado con necesidades educativas especiales, cuando en su apartado introductorio recoge que el origen de las necesidades educativas especiales puede atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o, condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de la conducta.

Por otras parte, la Ley orgánica 10/2002, 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) los incluye en una más amplia categoría que denomina como *alumnos con necesidades educativas específicas*, ya que en ella se incluyen tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, como a los superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades de compensación educativa.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incluye a este alumnado en otro categoría mayor que define como *alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*, en la que añade, a los anteriormente categorizados por la LOCE, a los alumnos con dificultades de aprendizaje y a los alumnos de integración tardía en el sistema educativo. Dicha Ley Orgánica, en su Título II, Equidad en la Educación, establece en su artículo 73, de la sección primera, que se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Esta definición restringe la denominación de estos alumnos a sólo aquellos que presentan discapacidad o trastornos graves del comportamiento o de la conducta.

También para todos estos alumnos van dirigidos los grandes fines de la educación (objetivos amplios de tipo general que proporcionan toda la independencia posible, aumentan el conocimiento del mundo que les rodea, y participan activamente en la sociedad), aunque el grado en que se consigan estos fines sea distinto, y el tipo de ayuda que

necesitan para alcanzarlos sea diferente, necesitando, por lo general, más ayuda que el resto de sus compañeros.

En cualquier caso, a nivel pedagógico, si partimos de la idea de que todo sujeto es educable y presenta por ello necesidades educativas, y que la respuesta a dichas necesidades viene dada a través del currículo (capacidades a desarrollar, conceptos a adquirir, procedimientos a utilizar y actitudes a fomentar), podemos considerar que dichas necesidades adquieren el carácter de especiales cuando por causas diversas el alumno presenta mayores dificultades para acceder al mismo.

3. MARCO LEGISLATIVO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En los últimos 20 años, diversos acontecimientos han transformado la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, sucesos como la primera orden de 1985 por la que se inicia el programa experimental de integración escolar que, tras 22 años, ha logrado que más de cinco mil alumnos con discapacidad se encuentren hoy integrados en las aulas de infantil, primaria y secundaria de los centros sostenidos con fondos públicos. Distintas Leyes Orgánicas, desde entonces, se han puesto en funcionamiento, desde la Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pasando por la Ley orgánica 10/2002, 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) hasta la actual Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y en todas ellas la atención a la diversidad ha adquirido un gran protagonismo, siendo uno de sus ejes centrales.

El marco legislativo actual es rico y variado y además está sufriendo una rápida transformación debido a la aplicación de la Ley Orgánica de Educación. En este capítulo sólo haremos referencia a aquella normativa que se encuentra vigente y es de aplicación en nuestra Comunidad Autónoma.

3.1. Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) dedica el Título II “Equidad en la Educación” al tratamiento de la diversidad. Así, en el artículo 71 y 72 define los principios y

recursos necesarios para la atención de este tipo de alumnado y desarrolla posteriormente tres secciones específicas según las necesidades del alumnado: a) la sección primera dedicada al alumnado que presenta necesidades educativas especiales; b) la sección segunda para el alumnado con altas capacidades intelectuales y; c) la sección tercera dedicada al alumnado de integración tardía en el sistema educativo español.

Del alumnado con necesidades educativas especiales cada destacar de la cita Ley Orgánica, el tratamiento que hace de la identificación y escolarización de este tipo de alumnado**.** Respecto a la identificación el artículo 74 establece que se realizará lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas. Por otro lado, el mismo artículo hace mención a que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Cabe destacar, además, el compromiso que la citada ley Orgánica adquiere con la integración social y laboral de estas personas al mencionar en su artículo 75 que las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

Respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales, la Ley Orgánica de Educación, refrenda lo establecido en las leyes orgánicas anteriores al establecer en sus artículos 76 y 77, el establecimiento de las medidas necesarias para identificar a este alumnado, valorar de forma temprana sus necesidades y adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades. Así mismo, la citada ley se comprometa a establecer las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

3.2. Decreto 111/2002, de currículo de Educación Primaria

El Decreto 111/2002, 13 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, dedica una especial atención a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a su historia escolar o a cualquier tipo de discapacidad, o derivadas de situaciones sociales o culturales de favorecidas, para que superen sus dificultades y puedan alcanzar los objetivos previstos. El su artículo 13, referido a la atención a la diversidad, establece que cuando el progreso del alumno no responda globalmente a los objetivos programados, el maestro tutor, conjuntamente con el equipo educativo, establecerá, dentro del horario escolar, medidas organizativas y recursos pedagógicos para la atención a las necesidades educativas del mismo. Así mismo, en el caso de alumnos con dificultades físicas o sensoriales, los centros establecerán las adaptaciones de acceso al currículo necesarias para facilitar su aprendizaje.

El citado Decreto, pone las bases para la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales al establecer que en esta etapa podrán realizarse adaptaciones auriculares que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia escolar, a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, a discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales o sobredotación intelectual. Dichas adaptaciones estarán precedidas de una evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales de los alumnos, que estará basada en las capacidades básicas que deben desarrollar en cada uno de los ciclos, y de una propuesta específica de carácter curricular.

3.3. Reglamento Orgánico de centros de Infantil y Primaria

En el Real Decreto 82/1996, 26 de enero, que sustituye al Real Decreto 819/93, 28 de mayo, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y los colegios de educación primaria, también se atiende a este aspecto relacionado con la educación especial. Así, por ejemplo, en el artículo 44 apartado d) en el que se establecen las competencias de la Comisión de Coordinación Pedagógica, establece como una de sus

funciones la de elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.4. Real Decreto 696/95, de ordenación del alumnado con necesidades educativas especiales

En líneas generales establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. La Educación Especial se entiende como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición del alumnado que los necesitan, en el marco de una escuela comprensiva y atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, independientemente de sus características individuales y del entorno, en definitiva, una concepción de escuela que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

El artículo 6, relativo al Proyecto curricular, contempla que los centros docentes, en aplicación del principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, incluirán en su proyecto curricular las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento previstas para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales que se escolaricen en ellos.

El artículo 7, sobre las adaptaciones curriculares, establece que podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los elementos del currículo, incluida la evaluación, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales podrán llevarse a acabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica, que servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deben prestarse a los alumnos con necesidades especiales.

El capítulo III del Real Decreto está dedicado a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad, asegurando la detección precoz y atención educativa inicial, así como las condiciones de la

escolarización en centros y programas ordinarios en todas las etapas, y en centros de educación especial o aulas especializadas. Como criterio general, se propondrá la escolarización en centros de educación especial de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que requieran, de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que le corresponde por su edad y cuando se considere por ello que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario.

Por último establece la vinculación y colaboración de los centros de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector en el que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros ordinarios. En este sentido, contempla que los centros de educación especial se vayan configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, esta configuración como centros de recursos se ha llevado a cabo, desde el curso escolar 1995/96, en todos los centros de educación especial, siendo la primera normativa autonómica del Estado Español que reguló el funcionamiento de los centros de recursos.

3.5. Orden de 14/02/1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales

En desarrollo de los preceptos establecidos en el citado Real Decreto, se publican la Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE, y la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para realización de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOE 47, de 23 de febrero de 1996) y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Evaluación psicopedagógica y escolarización forman parte de un mismo continuo, en el sentido de que la toma de decisiones orientada a ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de un alumno implica, por un lado, identificar y valorar de forma precisa dichas necesidades, y por tanto, concretar la oferta educativa mas apropiada para él. El apartado 14º.1 de la citada orden, indica de manera taxativa que "ningún alumno con necesidades educativas especiales podrá quedar excluido de la posibilidad escolarización", encomendando a la Consejería de Educación, a la vista del dictamen, resolver la escolarización del alumno.

La evaluación psicopedagógica habrá de basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, y con la familia. Dicha valoración habrá de reunir la información del alumno y su contexto familiar y escolar que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades:

a) Del alumno: Condiciones personales de discapacidad o sobredotación, historia educativa y escolar, competencia curricular y estilo de aprendizaje.

b) Del contexto escolar: Análisis de las características de la intervención educativa, de las características y relaciones que se establecen en el grupo clase, así como de la organización de la respuesta educativa.

c) Del contexto familiar: Características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa en el seno familiar.

La evaluación psicopedagógica es competencia, dentro del sistema educativo, de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de los departamentos de orientación de los centros docentes.

Así mismo, la Orden de 14 de febrero establece que las adaptaciones curriculares a las que hace referencia el artículo 7 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se consideran significativas cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de

dichas áreas y, por tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente.

Por otro lado, las calificaciones que reflejan la valoración del proceso de aprendizaje de las áreas o materias que hayan sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que los establecidos en las Órdenes que regulan la Evaluación en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de 12 de noviembre de 1992.

3.6. Orden de 24 de noviembre de 2006 por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica suponen el tercer nivel de concreción en la orientación educativa como servicios de apoyo externo al centro, organizados por sectores geográficos, y cuya finalidad es el asesoramiento y apoyo técnico al sistema educativo en sus distintos niveles. Constituyen el soporte técnico de la orientación educativa especializada en las etapas de Infantil y Primaria, siendo la Orden de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, donde se establecen las funciones que tienen encomendadas. En el caso de Equipos Específicos colaboran en la Etapa de Secundaria Obligatoria y postobligatoria con los Departamentos de Orientación. Tales funciones apuntan al desarrollo de un modelo de intervención centrado, fundamentalmente en el apoyo continuado a los centros y a su profesorado en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo en sus diferentes niveles de concreción.

En general, los Equipos de Orientación Educativa están constituidos por profesores de Enseñanza Secundaria de la Especialidad de Psicología y Pedagogía, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, maestros especialistas en pedagogía terapéutica (en los EOEPs de Visuales), maestros especialistas en Audición y Lenguaje y Fisioterapeutas.

En coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales existen Equipos de Atención Temprana (2 en Murcia, 1 en Noroeste y 1 en Cartagena) que atienden la etapa correspondiente al primer ciclo de Educación Infantil (0-3

años) y Equipos Específicos (2 de Visuales, 1 de Convivencia Escolar, 1 de Motóricos, 2 de Auditivos 1 de Trastornos Generalizados del Desarrollo) que atienden tanto centros de Infantil y Primaria como Institutos de Enseñanza Secundaria.

El modelo de intervención de los citados Equipos de Orientación es por programas. Se entiende por programa un conjunto de actuaciones y tareas cuidadosamente planificadas que se desarrollan de forma coordinada para lograr unos objetivos previamente definidos con los que se satisfacen unas necesidades de los diferentes agentes educativos y comunitarios. Cada Equipo de Orientación oferta una serie de programas de actuación a los diferentes centros del sector que tiene asignados, programas que deberán ser consensuados por las Comisiones de Coordinación Pedagogía de los diferentes centros educativos y priorizados en función de sus necesidades.

3.7. Orden de 25 de septiembre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos

La Orden dispone que los centros de educación especial se constituirán como centros de recursos, que se definen como servicios educativos que colaboran con los centros docentes para que la tarea del profesorado se adecue a las necesidades educativas del alumnado. Los objetivos fundamentales de estos centros son:

- Apoyar la labor docente desarrollada en los centros ordinarios de forma que se cumplan los principios de integración y normalización
- Favorecer e impulsar el intercambio de experiencias educativas que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarse de entornos normalizados, y al resto de los alumnos un aprendizaje de la aceptación y el enriquecimiento que supone la diversidad.
- Establecer vínculos de relación con otros servicios educativos y otras instituciones.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, los centros de recursos tendrán las siguientes funciones:

1. Detección de demandas de los centros del sector
2. Apoyo a la labor educativa
3. Asesoramiento y formación
4. Seguimiento e intervención con alumnos
5. Colaboración con Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica
6. Fomento de experiencias de intercambio
7. Cualquier otra que se derive del ejercicio de su profesión y les sean atribuidas por el centro directivo competente.

3.8. **Orden de 25 de septiembre de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros de educación especial**

La Orden citada organiza las enseñanzas en los centros de educación especial y establece los referentes curriculares en las distintas etapas educativas. Desarrolla la etapa de Educación Infantil, desde los 3 a los 6 años, la etapa de Educación Básica Obligatoria, 6 a 16 años, que se organiza en dos niveles, Primaria y Secundaria obligatoria, y que, a su vez, se dividen en tres y dos ciclos respectivamente, y la etapa de enseñanzas post-obligatorias, con los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y los Programas de Iniciación Profesional Especial.

Los ciclos permiten agrupamientos teniendo en cuenta la edad cronológica, como variable principal para establecer los grupos tutoriales y agrupamientos flexibles en función de las habilidades o áreas que se vayan a trabajar, tecnologías de ayuda que precisen u otros factores.

El currículo que se proponga para las distintas etapas educativas en los centros de educación especial, debe estar en consonancia con las necesidades educativas especiales del alumnado y también con los intereses propios de la edad en cada tramo educativo. El referente básico para elaborar el proyecto curricular es el currículo general establecido para la etapa educativa correspondiente a la edad cronológica del alumnado, con todas las adaptaciones

3.9. Orden de 2 de noviembre de 2006, por la que se autoriza la implantación de enseñanzas en los centros públicos de educación especial a partir del curso 2006/2007

La Orden autoriza a los centros públicos de educación especial la implantación de las enseñanzas establecidas en la Orden de 23 de septiembre de 2003, y que no estaban autorizadas previamente, es decir, Educación Infantil, Programas de Transición a la Vida Adulta y Programas de Iniciación Profesional Especial, en su caso, y en las modalidades correspondientes a cada centro.

4. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La estrategia para proporcionar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado es la propia de una enseñanza adaptativa, entendida ésta como la oportuna diversificación de los procedimientos educativos e instruccionales con el fin de que todos los alumnos alcancen los objetivos considerados necesarios para su adecuado desarrollo y socialización. La existencia de unos aprendizajes a la vez básicos y comunes, no conlleva el hecho de que todos los alumnos deban alcanzarlos del mismo modo, realizando el mismo proceso o recibiendo la misma ayuda pedagógica.

La adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros educativos de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, en definitiva, teniendo en cuenta las necesidades educativas de los alumnos a los que se les va a ofrecer una respuesta educativa. De esta manera, cada uno de los elementos que componen el currículo de un centro educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje y criterios y procedimientos de evaluación) se convierten en elementos potenciales de atención a la diversidad.

La concreción de dicho currículo en el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa constituiría la primera medida de atención a la diversidad con la que debería contar todo centro educativo, pudiendo llegar a ser herramientas potentes para avanzar en la respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Evidentemente es necesario que dichos

documentos institucionales configuren un marco de referencia global que permita la actuación coordinada y eficaz de todos los miembros de la comunidad educativa, adecuando los fines educativos a cada realidad concreta y ofreciendo soluciones educativas específicas. Por ello, cada uno de los elementos que conforman estos documentos (señas de identidad del centro; definición de los objetivos generales; organización y funcionamiento del mismo; adecuación, selección y organización de los contenidos; ajuste de los criterios de evaluación; adopción de estrategias metodológicas; plan de orientación; plan de atención a la diversidad y; plan de acción tutorial) constituyen un referente privilegiado de la acción educativa que los convierte en instrumento fundamental para la atención a la diversidad y la individualización de la enseñanza.

Existen determinados alumnos para los que estas vías y posibilidades ordinarias de atención a la diversidad no les son suficientes para acceder al currículo establecido con carácter general tal y como ha sido configurado y concretado en el Proyecto Curricular. Se hace entonces necesario adoptar otras medidas complementarias, de carácter extraordinario, más ajustadas a sus necesidades y que les sitúen en mejores condiciones para desarrollar las capacidades reflejadas en los objetivos generales de la etapa.

Es necesario entender que el diseño, desarrollo y evaluación de tales medidas extraordinarias implican, de una u otra forma, todos los ámbitos de configuración y concreción del currículo escolar (Currículo oficial, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de etapa, programaciones de aula y procesos de enseñanza-aprendizaje). Tales decisiones sólo resultarán eficaces en la medida que ofrezcan una atención educativa ajustada a las necesidades educativas de los alumnos para los cuales las medidas ordinarias de atención a la diversidad no han sido, o no son ya, suficientes.

4.1. Medidas generales de atención a la diversidad.

Son medidas generales de atención a la diversidad del alumnado todas aquellas dirigidas a la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado para dar respuesta a los diferentes niveles de capacidad, competencia

curricular, motivaciones, estilos de relación y aprendizaje y que son de aplicación común a todo el alumnado. Son medidas generales de atención a la diversidad:

a) El desarrollo de la orientación personal, escolar y profesional y de la acción tutorial.
b) El desarrollo del espacio de optatividad y opcionalidad en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.
c) El desarrollo de programas y medidas de acción positiva que faciliten la prevención del absentismo escolar, en colaboración con otras administraciones.
d) La integración de materias en ámbitos, procurando la puesta en marcha de metodologías que favorezcan la individualización y el desarrollo de estrategias cooperativas y de ayuda entre iguales.
e) Las adecuaciones del currículo al contexto y alumnado que no supongan la alteración de los objetivos comunes prescriptivos.
f) Los programas de cualificación profesional inicial, para aquellos alumnos que no hayan conseguido los objetivos de la ESO, con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa.
g) Los programas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros, dotándolos de los recursos materiales y de acceso al currículo, adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible.
h) El desarrollo de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, movilidad y acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales.

4.2. Medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo.

Son medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo, todas aquellas estrategias de respuesta que facilitan la atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios de la etapa. Dentro de estas medidas se incluyen:

a) La organización de grupos de refuerzo y apoyo educativo en las áreas instrumentales cuando existan desajustes de competencia relevantes.
b) Los agrupamientos flexibles con el fin de incidir en la competencia del alumnado durante un tiempo limitado.
c) Los talleres para organizar una respuesta que armonice las necesidades con los intereses del alumnado.
d) Los grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas.
e) Los grupos específicos para el aprendizaje del español como segunda lengua por el alumnado de integración tardía al sistema educativo que desconoce el idioma.
f) La atención educativa específica al alumnado con altas capacidades intelectuales adoptando estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje.
g) La atención educativa específica al alumnado hospitalizado y de enfermedad prolongada con el fin de compensar la situación de desventaja respecto a su permanencia y promoción en el sistema educativo.
h) La atención educativa específica al alumnado con medidas judiciales de protección y reforma en colaboración con las instituciones que tutelan dichas medidas.
i) La atención educativa específica al alumnado que se encuentra en situación de desventaja social por factores de desigualdad social o por residir en entorno rural, cuyas formas de vida, economía, modos de relación, comunicaciones, usos y costumbres son distintas a los propios del medio urbano.

4.3. Medidas extraordinarias de atención a la diversidad

Se consideran medidas extraordinarias aquellas que introducen, de modo transitorio o permanente, modificaciones en el currículo ordinario para adaptarse a la singularidad del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. La aplicación de estas medidas exige la evaluación psicopedagógica correspondiente, elaborada por los profesionales de orientación educativa.

Son medidas extraordinarias las adaptaciones significativas del currículum, las medidas de flexibilización, los programas de diversificación curricular y los programas específicos.

Las adaptaciones curriculares individuales son medidas extraordinarias de modificación de los elementos prescriptivos y de acceso al currículo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado a lo largo de su escolaridad. Son adaptaciones significativas del currículum de las diferentes áreas o materias curriculares de las enseñanzas de primaria o secundaria todas aquellas que estando asociadas a necesidades educativas especiales requieran la supresión de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo prescriptivo y la incorporación de aquellos más acordes a las necesidades del alumnado, así como el uso de recursos personales y materiales de acceso al currículo específicos. El desarrollo de las adaptaciones significativas del currículum se realizará en situaciones de inclusión escolar en centros ordinarios, en centros de educación especial o en aulas abiertas especializadas.

Con carácter excepcional podrán adoptarse medidas de flexibilización del período de escolarización obligatoria del alumnado con altas capacidades intelectuales, en las condiciones, requisitos y procedimiento que la Administración educativa determine. Asimismo, se podrá autorizar la permanencia un año más en el segundo ciclo de la Educación Infantil para el alumnado de necesidades educativas especiales.

Los programas de diversificación curricular son medidas extraordinarias de modificación de los elementos prescriptivos y de acceso al currículo, para dar respuesta educativa al alumnado que, por su historia escolar, corre el riesgo de no obtener la titulación al finalizar la educación secundaria obligatoria. El alumnado que, una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.

Así mismo, son medidas extraordinarias de modificación de los elementos prescriptivos y de acceso al currículo todos aquellos programas específicos establecidos en la etapa de la educación secundaria obligatoria para dar respuesta educativa al alumnado que valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al medio debido a condiciones personales o de historia escolar que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa. La incorporación al programa específico

para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica requerirá la evaluación psicopedagógica del departamento de orientación. El alumnado que se incorpore a esta medida educativa extraordinaria seguirá el currículo de la ESO debidamente adaptado a sus capacidades, intereses y necesidades específicas.

5. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

En una sociedad que aclama el derecho de una educación universal y una escuela para todos, donde la educación inclusiva debe estar inserta en un contexto definido por continuos cambios sociales y culturales, y entendiendo que, como dice la UNESCO, " la noción de inclusión no es solamente algo propio del sistema educativo, más bien, debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar", la educación de las personas que, por sus significativas limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, precisan una serie de apoyos intensivos y generalizados en todas las actividades de la vida diaria, es un reto para la escuela y para la sociedad, en general.

Como se ha señalado anteriormente, en las últimas décadas se han producido importantes avances en lo que a la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales se refiere. Hemos avanzado de un paradigma del déficit hacia un paradigma del crecimiento, desde el que se considera a las personas con discapacidad como personas que buscan crecer y mejorar. En este contexto, los Centros Específicos de Educación Especial de la Región de Murcia no sólo han sido impulsores de este cambio, convirtiéndose en modelos de innovación y buenas prácticas, sino que se han ido configurando progresivamente como Centros de Recursos con el fin de potenciar la colaboración de los centros de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector en el que estén situados y para que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en los Centros de Educación Especial, puedan ser conocidos y utilizados para la atención de alumnos con necesidades especiales, escolarizados en los centros ordinarios.

Por otro lado, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en el panorama educativo en general, y en la educación especial en particular, ha puesto de

manifiesto la necesidad de ofrecer a la Comunidad Educativa servicios de apoyo y referentes para garantizar, en igualdad de condiciones, el acceso a la Sociedad de la Información para todos los alumnos. En este sentido, los Centros de Recursos y de Educación Especial de la Región de Murcia, a través del proyecto CRETA (Centros de Recursos de Tecnologías de Ayuda), constituyen una red de apoyo que pretende mejorar la calidad de la respuesta educativa del alumnado con necesidades especiales a través de la Integración Curricular de las Nuevas Tecnologías.

El objetivo es convertir los recursos, la experiencia y la profesionalidad que se acumula en los centros de educación especial, en estructuras de apoyo a los centros ordinarios, para favorecer una educación más inclusiva. Si esto no pasa del discurso a los hechos, hay un riesgo de "efecto colateral", de actuar como válvula de escape para la presión que sobre el sistema ordinario ejerce el principio de inclusión y seguir retrasando la transformación profunda de los centros para atender verdaderamente a todos los alumnos sin exclusiones. No deja de ser paradójico que, la excelente tarea que realizan estos centros, no haga sino acrecentar este efecto y ésta debe ser una cuestión esencial de reflexión y debate.

Por otro lado, los cambios conceptuales y legislativos desarrollados en nuestro país en las últimas décadas en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales, han propiciado que en los centros de educación especial se escolarice un alumnado con afectaciones graves y permanentes. Se trata de alumnos con necesidades muy variadas en distintos ámbitos: educativo, psicológico, de salud, social, etc., constituyendo una población con características muy heterogéneas, que hace necesario optar por una respuesta que favorezca la atención a tal grado de diversidad

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) ha establecido las directrices en la comprensión, definición y clasificación del término desde su fundación. En la revisión del 2002, aunque el manual mantiene el término de retraso mental, inapropiado para ser usado como resumen global de la complejidad de las personas con discapacidad, se pone el énfasis en la orientación funcional, en la perspectiva ecológica y en el uso del paradigma de apoyos, factores decisivos en la transformación de la forma de entender y de acercarnos a la discapacidad, que ha propiciado que hoy abordemos el proceso de

enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad desde una perspectiva del desarrollo integral de la persona.

Actualmente, en la era de la inclusión, el concepto de calidad de vida viene a sustituir el papel que desempeñaron en décadas anteriores, los conceptos de normalización e integración. Términos como competencia y capacitación también están dejando paso al derecho a la autodeterminación, derecho a una vida digna, o derecho a al autorrealización, en una escuela de todos y para todos, que garantice que la respuesta educativa a los alumnos con necesidad de apoyo generalizado, sea educativa y de calidad, con profesionales coordinados que sean capaces de diseñar entornos significativos y comunicativos que propicien bienestar y aprendizajes de calidad de vida al alumnado.

La educación es un parámetro fundamental de calidad de vida, dicho de otra forma, no se entiende una sociedad del bienestar que no aspire a la mejor educación para todos los ciudadanos. En el caso de los alumnos con grave discapacidad ambos conceptos, calidad de vida y educación, convergen muy especialmente, pues calidad de vida significa desarrollo del individuo y atención de necesidades tanto educativas, como de naturaleza social, psicológica o de salud en el propio ámbito escolar. El concepto de calidad de vida proporciona un marco para fomentar el bienestar en el nivel personal y comunitario (Schalock, 2006). Tal y como ha sido desarrollado y validado por un grupo internacional de investigadores sobre calidad de vida (Schalock et al., 2002: Shalock, 2005) estos 12 principios se resumen en la siguiente tabla:

Conceptualización de calidad de vida:

1. Multidimensional e influida por los factores medioambientales y personales y su interacción
2. Tiene los mimos componentes para todas las personas
3. Tiene componentes tanto subjetivos como objetivos
4. Se fomenta mediante la autodeterminación, los recursos, objetivo vital y un sentimiento de formar parte de algo

Medida de calidad de vida

1. Implica el grado en el que las personas experimentan experiencias vitales valoradas por sí mismas
2. Refleja las dimensiones que contribuyen a una vida completa e interconectada
3. Toma en cuenta los contextos de los entornos físicos, sociales y culturales que son importantes para la persona
4. Incluye la medida de las experiencias que son comunes para todos los seres humanos y también aquellas exclusivas para cada individuo.

Aplicación de la calidad de vida

1. Mejora el bienestar de los contextos culturales
2. Debe basarse en pruebas
3. Los principios de la calidad de vida deben ser el fundamento para las intervenciones y los apoyos
4. Los principios de la calidad de vida deben ocupar un lugar destacado en la educación profesional

5.1. Los centros de Educación Especial.

Los centros de educación especial escolarizan alumnado con necesidades educativas graves y permanentes, asociadas a condiciones personales de discapacidad y necesidades de apoyo intenso y generalizado, que requieran, de acuerdo al dictamen de escolarización, adaptaciones significativas en las áreas del currículo oficial que le corresponde por su edad y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Los centros de educación especial constituyen entornos educativamente significativos para el alumnado con necesidades educativas especiales, graves y permanentes, persiguen la promoción de la igualdad de oportunidades para el alumnado, permitiendo un desarrollo integral de todas sus capacidades, con el fin de proporcionarles una máxima calidad de la enseñanza y, en definitiva, bienestar, calidad de vida y autodeterminación. Las características más significativas de estos centros son:

a) Cuentan con servicios complementarios de comedor y transporte. Asimismo, en algunos casos, cuentan con servicio de residencia para el alumnado con problemas de acceso y/o transporte, fundamentalmente.
b) Se hallan configurados como centros de recursos, que ponen a disposición de los centros educativos de su zona, su experiencia y materiales para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y propician el intercambio de experiencias y el enriquecimiento mutuo.
c) El desarrollo curricular de estos centros se estructura en etapas y ciclos que constituirán elementos de planificación de la enseñanza. Estas son, educación infantil (3-6 años), etapa de enseñanza básica obligatoria (6-16 años), correspondiéndose a la educación primaria y secundaria obligatoria, y la etapa

postobgligatoria con programas de transición a la vida adulta y cualificación profesional inicial, en su caso.

d) La organización de las enseñanzas en los centros de educación especial supondrá una modificación y adaptación muy significativa de los currículos generales que integran la escolaridad. El referente básico para elaborar los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas será el currículo prescriptivo, si bien se tendrá en cuenta las necesidades del alumnado, sus intereses y los programas que se desarrollen en el centro.
e) El currículo de los centros de educación especial debe garantizar al alumnado el desarrollo de capacidades que le permitan la participación en diferentes entornos con la mayor autonomía posible, promoviendo el máximo nivel de calidad de vida y autodeterminación.
f) Para cada alumno se establece un plan de trabajo adaptado a sus necesidades, cuyo referente será el proyecto curricular, la evaluación individual de competencia y el informe psicopedagógico debidamente actualizado.

5.2. Aulas abiertas especializadas.

Las unidades de educación especial en centros ordinarios, se configuran como un medio de respuesta más abierto y normalizado al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes. En dichas aulas abiertas, el currículo y los planes de trabajo individuales se ajustarán a los mismos criterios que en los centros de educación especial, si bien formará parte del proyecto curricular del centro como adaptación significativa. Las características más significativas de su funcionamiento son:

a) La atención educativa se llevará a cabo en la unidad de educación especial, compartiendo con el alumnado del centro ordinario todas aquellas actividades que favorezcan la inclusión.
b) Existen aulas abiertas especializadas en centros docentes, en las etapas de ecuación infantil, etapa de educación básica obligatoria y etapa post-obligatoria, en los programas de transición a la vida adulta
c) Las aulas abiertas especializadas pueden ser genéricas, que ofrecen al alumnado gravemente afectado los servicios especializados que precisa en entornos

normalizados, y específicas que, con la misma finalidad, estarán destinadas a alumnos con autismo u otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad auditiva severa o discapacidad motórica grave asociadas a otra discapacidad, siempre que sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

6. DESARROLLO CURRICULAR EN LA RESPUESTA AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela propone a través de un plan de acción para lograr dichos objetivos. Así pues, entendemos por curriculum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles a los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Una de las características del actual planteamiento curricular es su carácter abierto y la posibilidad que tiene de adecuarse a los distintos contextos y realidades a través de los diferentes niveles de concreción curricular. Si entendemos el aula como el lugar en el que se producen la mayoría de los aprendizajes institucionalizados, en ella deberá darse la concreción última del planteamiento curricular, a partir de un currículo generalizado para toda la población escolar, definiéndolo y concretándolo progresivamente a través del Proyecto Educativo y Curricular de centro.

Adaptar el currículo del aula supone realizar una serie de ajustes o modificaciones en los diferentes elementos de la propuesta educativa que faciliten a cada alumno la consecución de los objetivos propuestos dentro de la dinámica de trabajo del aula y con la mayor participación en la misma. Consiguientemente, la finalidad de adaptar el currículo en el aula será doble: por una parte, se pretende crear las condiciones idóneas para desarrollar diferentes programas, incluidos aquéllos que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales; y por otra, garantizar que los sujetos que requieren una adaptación del currículo participen y formen parte del grupo de aprendizaje que supone la clase, en la medida de sus posibilidades, pero siempre encontrando un referente en la misma.

Bajo este planteamiento, las adaptaciones curriculares individuales no pueden llevarse a cabo sin el referente curricular del aula. Por ello, partiendo de la evaluación del alumno con necesidades educativas especiales y del currículo del aula, determinaremos si éste puede dar respuesta a sus necesidades educativas. A partir del mismo, podremos ajustar y completar aquellos aspectos del currículo que sean necesarios, evitando que existan dos currículos paralelos. Por tanto, las adaptaciones curriculares individuales deben estar incorporadas en la programación del aula y vehiculizarse a través de las diferentes unidades didácticas que en ella se desarrollen.

Es requisito indispensable para que todo esto se cumpla que los alumnos con necesidades educativas especiales sean considerados a la hora de tomar de decisiones sobre la acción educativa a llevar a cabo con el grupo-clase. A nuestro modo de ver, las adaptaciones curriculares individualizadas deben tener como siguiente nivel de concreción las adaptaciones de las unidades didácticas. En las mismas será posible realizar las consideraciones oportunas que se deriven de la propuesta curricular para el alumno, recogida en su Documento Individual de Adaptación Curricular (D.I.A.C.), y valorar la consecución de los objetivos planteados para el alumno con necesidades educativas especiales, aunque estos puedan ser diferentes en su grado de consecución o incluso parcialmente distintos a los planteados con el grupo-clase.

La forma de adaptar las unidades didácticas estará en relación con el estilo de programación de cada profesor y con el grado de significabilidad de las adaptaciones necesarias para cada alumno. Por ello, se podrán anotar en la misma si las modificaciones llevada a cabo no se alejan excesivamente de la unidad didáctica planteada para el grupo de referencia; o bien recogerlas en un anexo que se incorporará al D.I.A.C., cuando los objetivos y contenidos difieran en gran medida de aquellos que se van a trabajar en el aula y requieren la elaboración de unidades didácticas específicas.

A la hora de adaptar unidades didácticas deberemos partir del nivel de competencia curricular del alumno y las características más significativas de su estilo de aprendizaje. El modelo de adaptación puede ser el siguiente:

UNIDAD DIDÁCTICA ADAPTADA					
BLOQUE DE CONTENIDOS	ADAPTACIÓN OBJETIVOS	ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS	ADAPTACIÓN ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	APOYOS NECESARIOS
		CONCEPTOS PROCEDIMIENTOS ACTITUDES			
ADAPTACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN					

Presentamos a continuación, a modo de ejemplo, la programación de una unidad didáctica del área de lengua castellana para el segundo nivel del segundo ciclo de primaria (4º nivel), y su adaptación para una alumna con necesidades educativas especiales asociadas condiciones de discapacidad motora, parálisis cerebral, disartria expresiva y deficiencia mental ligera, C.I. de 58, y con un nivel de competencia curricular situado entre infantil de cinco años y primero de primaria. Los aprendizajes instrumentales están en proceso y no consolidados. Una de sus necesidades educativas especiales es la de desarrollar sus habilidades comunicativas a través de sistema aumentativo de comunicación.

UNIDAD DIDACTICA DE PROGRAMACION ADAPTADA
Área de Lengua Castellana y Literatura
CICLO: 2º ciclo de primaria NIVEL: 4º

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	
PARA EL GRUPO	**PARA LA ALUMNA**
1. Leer el texto "la visita de las cigüeñas con entonación y ritmo adecuados	Leer y comprender el texto adaptado, utilizando la ayuda del sistema de complementario de comunicación
2. Ordenar palabras alfabéticamente	Asociar palabras con sus imágenes y agruparlas por una categoría
3. Identificar las sílabas tónica y átonas en una palabra.	Eliminar
4. Producir un cómic diferenciando sus elementos necesarios	Secuenciar temporalmente las viñetas de un cómic y relatar la historia con ayuda del sistema SPC
5. Conocer los elementos básicos que intervienen en la comunicación (emisor, receptor, mensaje) e identificarlos en situaciones dadas, y distinguir diferentes tipos de lenguaje.	Eliminar
6. Representar situaciones de diálogo	Representar situaciones de dialogo con el adulto, apoyándose en el sistema complementario de comunicación

Objetivos Introducidos para la alumna	7. Desarrollar recursos expresivos lingüísticos para interpretar y producir mensajes orales
	8. Aprender el SPC como sistema complementario a la comunicación oral
	9. Recocer las letras del abecedario (1º ciclo)
	10. Formar palabras a partir de letras y reconocer las palabras de una oración. (1º ciclo)
	11. Discriminación visual y auditiva de fonemas (1ºciclo)

CONTENIDOS CONCEPTUALES	
PARA EL GRUPO	**PARA LA ALUMNA**
Lectura: la visita de las cigüeñas	Lectura del texto adaptado con ayuda de imágenes y cuestiones que la faciliten la comprensión del mismo (obj. 1)
Vocabulario: Orden alfabético y uso del diccionario	Asociación de palabras monosílabas y bisílabas con sus imágenes y realización de agrupamientos por categorías (obj. 2)
Ortografía: sílaba tónica y átonas	Eliminar
El cómic y sus elementos	Secuenciación temporal de viñetas de un cómic con ayuda del sistema SPC (obj. 4)
Diálogos causales en situaciones cotidianas	Establecimiento de diálogos con adultos con ayuda del SPC (obj. 5)
Contenidos introducidos para la alumna	Pictogramas del SPC (obj. 8)
	El abecedario (1º ciclo) (obj. 9)
	La palabra y la frase (1º ciclo) (obj. 10)

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	
PARA EL GRUPO	**PARA LA ALUMNA**
Selección de respuestas a cuestiones relacionadas con la lectura	Selección de la respuesta a cuestiones sencillas relacionadas con la lectura con la ayuda del texto (obj. 1)
Identificación de los personajes de la lectura	Identificación de los personajes principales de la lectura (Obj. 1)
Ordenación alfabética de palabras	Agrupación de palabras con la misma sílaba inicial (obj. 2)
Familiarización con el diccionario	Eliminar
Identificación de la sílaba tónica	Eliminar
Identificación de viñeta, bocadillo, cartucho y onomatopeya.	Identificación en un cómic de viñeta y bocadillo (obj. 4)
Improvisación de diálogos breves adecuados a una situación dada	Realización de diálogos breves con el adulto con ayuda del sistema de comunicación (obj. 6)
Reconocimiento del emisor, receptor y mensaje en situaciones cotidianas de comunicación.	Eliminar

Contenidos introducidos para la alumna	Utilización de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y reglas propias de intercambio comunicativo (obj. 7)
	Estructuración de la frase en un tablero de comunicación SPC (obj. 8)
	Discriminación fonética de las vocales en una palabra y asociación a su grafía (1º ciclo) (obj. 9)
	Formación de palabras a partir de letras dadas. (1º ciclo) (obj. 10)
	Discriminación fonética de las consonantes y de las sílabas formadas dentro de una palabra, y asociación con su grafía (obj. 11)

CONTENIDOS ACTITUDINALES	
PARA EL GRUPO	**PARA LA ALUMNA**
Interiorización de actitudes de respeto y conservación del medio ambiente.	Interiorización de actitudes de respeto y conservación del medio ambiente (obj. 1)
Interés y respeto por la ortografía y entonación correcta de las palabras.	Valoración de la comunicación como forma de expresar sentimientos, emociones y realizar demandas (obj. 6)
Profundización en actitudes de escucha y colaboración en tareas grupales	Profundización en actitudes de escucha y colaboración en tareas grupales (obj. 4)
Valoración e interiorización de normas básicas que rigen el diálogo.	Valoración e interiorización de normas básicas que rigen la comunicación (obj. 6)
Interés y respeto por la ortografía y entonación correcta de las palabras de nuestra lengua.	Eliminar
Contenidos introducidos para la alumna	Expresión de necesidades forma oral con ayuda del sistema complementario de comunicación (obj. 8)
	Interés por aprender palabras y su adecuada utilización para designar cosas (obj. 10)
	Valoración del SPC como medio de comunicación interpersonal (obj. 8)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
PARA EL GRUPO	**PARA LA ALUMNA**
Identifica a los personajes que intervienen en la lectura y reconocer sus profesiones (obj. 1)	Identifica a los personajes que intervienen en la lectura adaptada y reconocer sus profesiones
Relaciona las expresiones de la lectura con su significado (obj. 1)	Comprende el vocabulario básico del texto adaptado
Inserta correctamente las palabras que estarían entre dos dadas en un diccionario (obj. 2)	Asocia palabras con sus imágenes
	Agrupa palabras por categorías
Encuentra palabras en el diccionario (obj. 2)	Eliminar
Clasifica palabras según dónde se encuentre la sílaba tónica **(obj. 3)**	Eliminar
Define los conceptos de viñeta, bocadillo, cartucho y onomatopeya (obj. 4)	Identifica viñeta y bocadillo en un cómic
Reconoce el emisor, el receptor y el mensaje en situaciones cotidianas de comunicación **(obj. 5)**	Eliminar
Improvisa diálogos adecuados a diferentes situaciones (obj. 6)	Realiza diálogos sencillos con el adulto ayudada por el sistema de comunicación

Criterios de evaluación para la alumna	Utiliza recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes (obj. 7)
	Utiliza el SPC para expresar necesidades y comunicarse con el adulto (obj. 8)
	Distingue entre vocales y consonantes (obj. 9)
	Forma palabras a partir de letras (Obj. 10)
	Discrimina visualmente y auditivamente fonemas conocidos (obj. 11)

A la hora de desarrollar esta unidad didáctica, a nivel metodológico tendremos que tener en cuenta que la alumna deberá aprender el sistema complementario de comunicación de forma funcional. Se iniciará su aprendizaje partiendo de palabras y pictogramas familiares para ella y se irán añadiendo otros que le permitan formar frases para expresar sus demandas, sentimientos y emociones. En el aula fomentaremos especialmente las relaciones con todo el grupo y en especial la integración de nuestra alumna procurando la conexión de las actividades adaptadas con las del resto del grupo, fomentando las actividades grupales y la enseñanza tutorada por parte de otro compañero.

Para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje utilizaremos los siguientes recursos materiales: el diccionario de imágenes, pictogramas del SPC, tablero de comunicación, cartulinas de colores y rotuladores para clasificar palabras, cómic, fichas que contengan lecturas adaptas, programas de ordenador para realizar un cómic (cartoon), tarjetas de palabras para asociar con imágenes, etc.

La evaluación se llevará a cabo de forma conjunta entre tutora, especialista en audición y lenguaje y especia y yo como maestra de de PT. Esta será continua y formativa (guía de observación, revisión de las tareas realizadas, valoración del aprendizaje del SPC y su grado de utilización a nivel funcional, etc.), de manera que permita conocer los aprendizajes de la alumna obtenidos a lo largo de la unidad así como que sea consciente de sus avances y necesidades. Las actividades de evaluación se centrarán en: comprender el vocabulario básico de la unidad, identificar los personajes de la lectura, asociar palabras con imágenes y agruparlas por categorías, utilizar el SPC como medio de comunicación, formar palabras a partir de letras del alfabeto y posteriormente frases sencillas, identificar viñeta y bocadillo en un cómic y terminar frases inacabadas

De manera más específica, a continuación mostramos el desarrollo de tres de los objetivos educativos adaptados para la alumna y su desarrollo a través de los contenidos y criterios de evaluación.

OBJETIVO	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
	CONCEPTOS	
Leer y comprender el texto adaptado, utilizando la ayuda del sistema complementario de comunicación	Lectura del texto adaptado con ayuda de imágenes y cuestiones que la faciliten la comprensión del mismo (obj. 1)	Identifica a los personajes que intervienen en la lectura adaptada y reconocer sus profesiones
	PROCEDIMIENTOS	Comprende el vocabulario básico del texto adaptado
	Selección de la respuesta a cuestiones sencillas relacionadas con la lectura con la ayuda del texto (obj. 1)	
	Identificación de los personajes principales de la lectura (Obj. 1)	
	ACTITUDES	
	Interiorización de actitudes de respeto y conservación del medio ambiente (obj. 1)	
Asociar palabras con sus imágenes y agruparlas por una categoría	CONCEPTOS	
	Asociación de palabras monosílabas y bisílabas con sus imágenes y realización de agrupamientos por categorías (obj. 2)	Asocia palabras con sus imágenes Agrupa palabras por categorías
	PROCEDIMIENTOS	
	Agrupación de palabras con la misma sílaba inicial (obj. 2)	
	ACTITUDES	
	Interés por conocer la representación gráfica del nombre de los objetos	
	CONCEPTOS	
Aprender el SPC como sistema complementario a la comunicación oral	Pictogramas del SPC (obj. 8)	Utiliza el SPC para expresar necesidades y comunicarse con el adulto (obj. 8)
	PROCEDIMIENTOS	
	Estructuración de la frase en un tablero de comunicación SPC (obj. 8)	
	ACTITUDES	
	Expresión de necesidades forma oral con ayuda del sistema complementario de comunicación (obj. 8)	
	Valoración del SPC como medio de comunicación interpersonal (obj. 8)	

7. CONSIDERACIONES SOBRE LA RESPUESTA CURRICULAR AL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

El Proyecto Curricular que se desarrolla en un centro de educación especial o en un aula abierta especializada, ofrece respuestas educativas ligadas a adaptaciones curriculares significativas, es decir, será un currículo adaptado significativamente, aún cuando para su elaboración se hayan utilizado referentes prescriptivos y de ordenación de las diferentes etapas educativas.

La respuesta curricular a las necesidades educativas graves y permanentes pasa, tanto en los centros de educación especial, como en las aulas abiertas especializadas, por una serie de principios básicos o puntos de partida:

- Educabilidad universal, todos los alumnos , independientemente de sus características, pueden y deben enriquecerse a lo largo de su vida de experiencias en su entorno para lograr un desarrollo personal
- El contexto como elemento educativo o la intervención ecológica. En un enfoque basado en la habilitación, la intervención educativa debe dirigirse, tanto a la persona como al entorno para lograr el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades d las persona, por un lado, y, por otro, eliminar las barreras de aprendizaje, modificar espacios, actitudes, etc… que limiten el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas.
- Calidez y calidad del cuidado educativo y hábitos de autonomía. Cualquier intervención que proporcione los cuidados que muchos alumnos necesitan, debe estar presidida por un carácter educativo; calidad de vida y calidad de cuidado son términos inseparables.
- Inclusión en un sentido amplio, entendiendo que estar incluido en un grupo tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo.
- Visión amplia del concepto de aprendizaje, tomando en consideración la importancia de las dimensiones relaciónales y emocionales de los alumnos al unísono con los aprendizajes más instrumentales.

- Desarrollo riguroso de una *enseñanza adaptativa*, concibiendo al adaptación curricular no como “empobrecimiento o simplificación curricular” sino como la detección y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Énfasis en la autodeterminación individual, las prácticas profesionales han de tener en cuenta la “voz” de la propia persona, sus deseos e intereses, sus derechos, considerando a la persona por encima de sus patología.
- El derecho del alumno con discapacidad a ser plenamente valorado y “escuchado”. Todas las personas tienen algo que comunicar (pedir, rechazar, compartir,…); es la forma de hacerlo la que puede adoptar múltiples formas (llorar, señalar, signar, hablar,…)
- Buenas prácticas , entendidas como el compromiso y la mejora sistemática de los procesos de trabajo, dirigidos a satisfacer expectativas, aspiraciones y necesidades del alumnado.
- Código ético, no como un sistema de valores y normas impuesto, sino como un repertorio de soluciones inteligentes para resolver los problemas que afectan a la felicidad personal y a la dignidad de nuestra convivencia.

La organización de un currículo con adaptaciones significativas requiere tener en cuenta algunos criterios para adaptar y organizar los objetivos, los contenidos de aprendizaje, en resumen, toda la actividad docente a las características del alumnado. Estos criterios son:

- Los fines han de ser los establecidos con carácter general para todos los alumnos, potenciando el desarrollo integral del alumno en todas sus capacidades (afectivas, físicas, cognitivas, psicosociales…)
- La edad cronológica del alumnado y las necesidades e intereses ligados a la edad.
- Heterogeneidad del alumnado, necesidades educativas especiales ligadas a diferentes y disarmónicos niveles de desarrollo
- Las adaptaciones significativas afectan a los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación
- Relevancia de los aspectos metodológicos; en general han de ajustarse a los principios del aprendizaje significativo, procurando transferencia y funcionalidad.

- Metodologías específicas para dar respuesta a la diversidad del alumnado
- Adaptaciones en los criterios de evaluación con indicadores reales de progreso
- Fruto de la reflexión y toma de decisiones coordinada de los profesionales

Los Centros de Recursos y de Educación Especial de la Región de Murcia se han convertido en verdaderos espacios para la investigación y la innovación; no sólo por su diseño, implementación y desarrollo, sino también porque desde los equipos de profesionales que en ellos trabajan se han desarrollado en los últimos años importantes y destacados trabajos, materiales y documentos de apoyo a la atención a la diversidad.

Son centros pioneros en la utilización de metodologías específicas como la comunicación multisensorial, comunicación aumentativa, calma motora, prealimentación, y otras, para conseguir que todos los alumnos, sin excepción, aprendan enriqueciéndose de las experiencias del entorno, así como en la adopción de medidas integradoras destinadas a hacer del centro un recurso de y para el exterior, en una colaboración mutua con otros centros educativos del entorno. Todo ello basado en un paradigma ecológico, con un modelo de intervención transdisciplinar y un esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa con la finalidad de conseguir una enseñanza integral de todos los alumnos sin exclusión.

Esta forma de entender la educación, ha propiciado que el Centro de Educación Especial "Santísimo Cristo de la Misericordia" haya obtenido el Primer Premio Nacional "Marta Mata" a la calidad de los centros educativos para el año 2006, constituyendo un ejemplo de buenas prácticas y un claro referente donde los principios y valores que inspiran la práctica educativa determinan la calidad y equidad en la educación de unos alumnos, que, por sus necesidades de apoyo intenso y generalizado en todos los ámbitos, requieren una intervención educativa encaminada a conseguir su autodeterminación y óptima calidad de vida.

7.1. Algunas metodologías específicas

7.1.1. Comunicación aumentativa

Se entiende por Comunicación Aumentativa “cualquier forma de comunicación distinta al habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara”. La palabra “aumentativa” subraya el hecho de que la enseñanza de las formas alternativas de comunicación tienen un doble objetivo, a saber: “promover, apoyar el habla y garantizar una forma de comunicación alternativa si la persona no aprende a hablar”.

Se detallan a continuación las características más distintivas de los Sistemas de Comunicación Aumentativa más usuales en nuestro país: Bimodal, Habla Signada Schaeffer, Minspeak, PECS, PIC, SPC, CAR (http://www.aumentativa.net):

a) Bimodal

Sistema de Comunicación Aumentativa sin ayuda que utiliza de forma simultánea el habla y los signos manuales, con la finalidad de favorecer el desarrollo de la lengua oral, cuyas gramáticas coinciden, Monfort, Rojo y Juárez elaboraron un programa elemental de Comunicación Bimodal para padres y educadores en el año 1982. Sistema inicialmente pensado para personas con discapacidad auditiva, también se emplea con personas con discapacidad psíquica y Trastornos Generalizados del Desarrollo.

b) Minspeak

Sistema de Comunicación Aumentativa basado en la compactación semántica. Diseñado por Bruce Baker para una serie de comunicadores con voz, posibilita el poder atribuirle a cada significante multitud de significados en función de las secuencias de iconos y dibujos. Dirigido principalmente a usuarios con patologías motoras, requiere cierto nivel cognitivo, buena capacidad de simbolización y memoria.

c) Schaeffer

Es uno de los sistemas más utilizados en los centros de educación especial por su gran utilidad para alumnos con dificultades en la comunicación. Loa autores de este Programa, Schaeffer et cols (1980) indican que es apropiado para personas con retraso mental grave y severo, aurtistas, niños afásicos o sin habla y personas con problemas

moderados o severos del lenguaje. El programa incluye dos componentes que lo diferencian de otros procedimientos de intervención:

1. Habla Signada, el usuario (niño o adulto) signa y habla de forma simultánea
2. Comunicación Simultánea, los profesores, familiares y amigos utilizan dos códigos a la vez, el habla y los signos

La fuerza del programa reside, no tanto en el hecho de que el soporte alternativo a la palabra sean los signos, sino principalmente en el procedimiento específico de enseñanza de ese soporte, un método de aprendizaje sin error, encaminado por un lado a la enseñanza directa de signos y por otro de funciones comunicativas.

d) PECS

Es un sistema de comunicación por intercambio de figuras. Los niños que usan PECS son enseñados a aproximarse y entregar las tarjetas de sus soportes de comunicación a su interlocutor en respuesta a lo que desea, quiere o le interesa. Las imágenes de las tarjetas pueden ser variadas: dibujos en color, pictogramas, fotos, objetos reales plastificados, etc… Inicialmente se diseñó en Estados Unidos para trabajar la comunicación aumentativa/alternativa con niños pequeños con autismo y otras discapacidades. Actualmente se utiliza para todas las edades y en general para todas aquellas personas que presentan problemas en el área de comunicación y el lenguaje.

e) PIC

Es un sistema pictográfico originario de Canadá y muy popular en los países nórdicos. Consiste en dibujos blancos estilizados utilizados sobre fondo negro y la glosa está escrita en blanco. Son signos gráficos cuya configuración se asemeja a lo que representa. Los pictogramas PIC se pueden combinar con otros sistemas. Destinado a personas con limitaciones en la comunicación oral.

f) SPC

Elaborado por Roxana Mayer-Johnson en 1980, es un sistema de símbolos pictográficos (dibujos) que representan la realidad. Cada pictograma lleva escrita encima la palabra. En la actualidad existen programas como el Boardmarker SPC que permite generar diversos materiales dando la posibilidad de elaborar cuentos, horarios, paneles informativos, tableros de comunicación, etc…Inicialmente dirigido a personas con discapacidad motora, sin habla inteligible se utiliza en general con los problemas de comunicación. Al no tener sintaxis propia y carecer de nexos, hace que la construcción de frases sea simple.

g) CAR

Sistema elaborado por el grupo CAR, formado por profesionales de la Región de Murcia, en el año 2004. Consiste en símbolos pictográficos, ideográficos, numéricos y alfabéticos (dibujos) que representan la realidad. Los símbolos tienen distintas formas de visualización y distintos tamaños. Desde la web del Sistema se permite generar diversos materiales dando la posibilidad de elaborar cuentos, horarios tableros de comunicación o bien hacer uso de los materiales ya elaborados.

7.1.2. Estimulación multisensorial

Partiendo del concepto de "estimulación basal" creado por A. Fröhlich en los años 70, en Alemania, para el desarrollo de las personas con graves discapacidades, en los centros de educación especial se han desarrollado nuevos conceptos para la intervención y metodologías para dar respuesta educativa a los alumnos con pluridiscapacidad.

Fröhlich define la Estimulación Basal como una "forma de potenciación de la comunicación, la interacción y el desarrollo orientada en todas sus áreas a las necesidades básicas del ser humano". Se parte de la idea que desde el nacimiento y hasta la muerte y a pesar de las graves limitaciones que pueda tener una persona, son posibles y tienen sentido nuevos procesos de desarrollo. A partir de esta premisa, la Estimulación Basal pretende hacer ofertas sin pedir condiciones previas al otro, sin requerir de unos mínimos de respuesta o actividad y se ofrece así como un concepto adecuado para un amplio abanico de personas (niños pluridiscapacitados, personas con una demencia, personas en coma, pacientes somnolientos, personas con enfermedades mentales…)

En este contexto, la palabra estimulación es algo más que lo puramente sensorial y bioquímico, están implicados procesos sociales y emocionales y son propuestas que, además de la recepción y el almacenamiento de una información, pretende la recepción de la misma, la estructuración de la oferta cotidiana y cercana, a través de propuestas suficientemente atractivas, próximas y significativas.

El término “basal” tiene su origen en las percepciones intrauterinas básicas, para muchos los aspectos más conocidos son la percepción somática, vibratoria y vestibular y la oferta de actividades vinculadas a estos ámbitos propiciatorios de desarrollo perceptivo, pero el concepto es muy amplio y la estimulación basal y multisensorial aglutinan una serie de actividades que tienen como fin último la comunicación, la interacción y el desarrollo de los alumnos con graves discapacidades.

7.1.3. Calma motora según concepto Castillo Morales

Partiendo del concepto de “inhibición global” de Berta Bobath, el Dr. Castillo Morales desarrolla un concepto, “calma motora”, que tiene su origen en hechos naturales que llevan a cabo las madres de forma intuitiva, proporcionando un medio de comunicación y motivando patrones de coordinación en niños con alteraciones neurológicas, que no logran objetivos de competencia motriz, por sus múltiples discapacidades y bajo tono muscular.
Un aspecto importante es la regulación del complejo orofacial como parte integrada de la preparación de praxias y pre alimentación.

7.1.4. Estructuración espacio-temporal

La organización y señalización adecuadas del entorno, por medio de claves sencillas visuales o auditivas, facilita a los alumnos la comprensión de los acontecimientos, recibiendo una información que le ayuda a controlar y predecir lo que va a ocurrir en su medio social. Se trata de eliminar una serie de barreras de aprendizaje que posibilitan que el alumno adquiera una mayor capacidad de control de sí mismo y del entorno, así como de autonomía, autodirección y regulación de la propia conducta.

7.1.5. Integración curricular de las tecnologías de ayuda

En nuestra Región, las primeras iniciativas sobre Educación Especial y Tecnología de Ayuda surgieron en los Centros Específicos de Educación Especial, a finales de los ochenta. Desde entonces hasta ahora se han generado, desde estos mismos centros, proyectos de innovación que como fin último pretenden integrar las Nuevas Tecnologías en el curriculo del alumnado con necesidades educativas especiales.

Más allá de la consideración de las TICs como medios y recursos didácticos para la enseñanza, se trata de poner al servicio del usuario un medio de expresión y comunicación,.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Montero, L.A. (1991*):* El informe Warnorck. *Cuadernos de Pedagogía*, *197, 62-63.*

Ainscow, M. (1995) : *Necesidades Especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado.* Madrid: UNESCO NARCEA.

Arnaiz, P. (2003). “ Educación inclusiva: Una escuela para todos “. Aljibe. Málaga

Arnaiz P. y De Haro, R. (1997): *10 Años de integración en España.* Murcia. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Barroso, E. ed. (1991): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Salamanca. Amarú-AEDES.

Bautista, R. (1993): *Necesidades educativas especiales.* Málaga. Aljibe.

Borsani, M.C. Gallicchio (1998). *Integración o exclusión.* La escuela común para niños con necesidades educativas especiales. Rosario, Ediciones del Arca.

Brennan, W. (1988): *El curriculum para los niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI de España- MEC.

Cardona Moltó, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estratégicos para la enseñanza colaborativa.* **E**ditorial: Pearson. Prestice may. Madrid.

Confederación Española de organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual –FEAPS, (2006). “Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones” IPACSA Obra Social de Caja Madrid – Madrid

Díaz Carcelén, M.L. (2003). “Las voces del silencio. Una comunicación sin límites” Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia. Selegráfica S.L. Murcia

Evans, P. y Wedell, K. (1989): *Adaptaciones Curriculares y Organización escolar.* Serie Documentos 8. Madrid: M.E.C.

Fernández Campos, A. Y OTROS (2002). “Documento sobre los programas de formación para la transición a la vida adulta” Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Tip. San Francisco. Murcia

García Pastor, C. (1993): En Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. Barcelona: P.P.U.

García Vidal (1993): Bases legales de atención a la diversidad. En: *Guía para realizar adaptaciones curriculares.* Madrid: E.O.S.

Giné, C. y Ruiz R. (1990): Las adecuaciones del curriculum y el Proyecto Educativo de Centro. En Marchesi, Coll y Palacios (eds): *Desarrollo psicológico y educación, vol. III.* Madrid: Alianza.

González Manjon, D. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración.* Málaga: Aljibe.

Ley Orgánica de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Ley Orgánica 2002 de Calidad en la Educación

Ley Orgánica 2006 de Educación

Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (1991): *Desarrollo psicológico y educación, III* (necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Martínez Segura, M.J. y García Sánchez, F.A. (2003) “Herramienta multimedia para la estimulación sensoriomotriz y materiales para su implementación. Comunicación presentada al IV Congreso Iberoamericano de Informática en la Educación Especial. Madrid, 18-21 diciembre 2003

Morales Rodriguez, S. (Coord) (2005). “Estrategias de intervención social en el ámbito educativo: modelo de práctica profesional dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales” Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. F.G. Graf S.L. Murcia

Novell Alsina, R.; Rueda Quillet, P. Salvador Carulla, L. (Coord) (2003). “ Salud mental y alteraciones de conducta en las personas con discapacidad intelectual” Colección FEAPS. Obra Social de Caja Madrid. Madrid

Pérez Avilés, F.M. (Coord) (2006). "Discapacidad auditiva. Orientación para la intervención educativa" Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. F.G. Graf S.L. Murcia

Reynolds, D. (1992). Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales: investigación y sus implicaciones. *Siglo Cero, 143, 24-32.*

Serrano González-Tejero. J.M. (Coord) (2005). "Audición y lenguaje: Orientaciones para la intervención educativa" Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Diego Marín Librero Editor y Universidad de Murcia. Murcia

Tolchinsky, L. y otros (2002): Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad. Barcelona Ediciones Octaedro.

Verdejo Bolonio. M.D. (Coord) (2004). "Diseño de intervención educativa en la adquisición de hábitos de la vida diaria" Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. F.G. Graf S.L. Murcia

Verdugo Alosno, M.A. y Jordán de Urries Vega, F.B. (coordinadotes) (2006). "Rompiendo inercias. Claves para avanzar" VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Amarú. Salamanca

Wang, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid. Narcea.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ORGANIZACIONES A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL –FEAPS, (2006). "Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones" IPACSA Obra Social de Caja Madrid – Madrid

La más reciente publicación de la Colección Feaps sigue en la línea de realizar un esfuerzo, desde distintos ámbitos y disciplinas, para que entendamos las características, necesidades y posibilidades de las personas con discapacidad y, sobre todo, por concienciarnos que son personas de pleno derecho. Divulga , desde distintas disciplinas, medicina y psicopedagogía, una serie de conocimientos fundamentales sobre enfermedades raras y síndromes específicos, para orientar y ofrecer pautas de actuación idóneas, entendiendo que la coordinación interprofesionales y con las familias es fundamental para conseguir que las personas con discapacidad alcancen un óptimo grado de bienestar físico, psíquico y social, y proponiendo para ello que sean implementadas acciones desde una perspectiva

psicopedagógica para mejorar la salud de las personas afectadas por los síndromes que se describen en el libro.

SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO. J.M. (2005). "Audición y lenguaje: Orientaciones para la intervención educativa" Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Diego Marín Librero Editor y Universidad de Murcia. Murcia

Es una guía orientativa para la intervención educativa en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Proporciona una descripción básica de los elementos formales y los usos del lenguaje, así como de las dificultades más importantes en el habla, el lenguaje y la comunicación. Dedica otro capítulo a la evaluación del lenguaje, al decisivo papel de la familia y aporta orientaciones par ala intervención educativa en este ámbito. Además, esta guía proporciona elementos para la reflexión de las funciones de los maestros especialistas en audición y lenguaje, en una escuela plural, en la que aparecen nuevas necesidades de cara a una sociedad que prima enormemente la capacidad de ser un comunicador competente. El libro intenta promover la colaboración del especialista en audición y lenguaje con el tutor del aula y resalta los distintos vehículos para la comunicación, aumentativos o alternativos, distintos al habla, que constituyen, para algunos alumnos, la única herramienta que les permite la interacción social, en el ejercicio básico, irrenunciable y fundamental de todo ser humano.

VERDEJO BOLONIO. M.D. (2004). "Diseño de intervención educativa en la adquisición de hábitos de la vida diaria" Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. F.G. Graf S.L. Murcia

Esta publicación aborda de forma rigurosa el trabajo desarrollado por un colectivo imprescindible para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, y, en particular, de aquellos que precisan más apoyo en las habilidades de la vida diaria, como son los Auxiliares Técnicos Educativos.

Es la primera vez que un grupo de estos profesionales desarrollan una serie de programas de intervención para la adquisición de hábitos de autonomía y plantean los ámbitos de actuación de este perfil profesional, centrando sus actuaciones en un centro de educación especial.

Constituye el libro un buen elemento de reflexión sobre el diseño de una labor que, como no puede ser de otra manera, tiene un carácter educativo, y es una clara apuesta por el trabajo cooperativo en la escuela, en el marco de transdisciplinariedad, dado el objetivo común de todos los profesionales de conseguir el mayor grado de autonomía, calidad de vida y autodeterminación de los alumnos escolarizados en centros de educación especial.

Los programas de intervención desarrollados para la consecución de hábitos en la alimentación y el control de esfínteres constituyen un elemento muy práctico y valioso para guiar la intervención educativa que puede ser de aplicación para todo aquel alumnado que precise apoyo específico en estos ámbitos.

DÍAZ CARCELÉN, M.L. (2003). "Las voces del silencio. Una comunicación sin límites" Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia. Selegráfica S.L. Murcia

El libro recoge los aspectos teóricos de la comunicación aumentativa, la trayectoria personal y los casos prácticos de la autora, pero es mucho más que un compendio de conocimientos teóricos y prácticos, es un testimonio de esperanza para todos aquellos alumnos que comunican de otras maneras diferentes a la convencional, incluida la forma silenciosa, y una llave para ayudar a abrir a los demás, ese rico mundo interior que todos tenemos, independientemente de características personales de discapacidad.

Tanto la primera parte del libro, que describe la comunicación aumentativa, su clasificación y metodología, así como la segunda parte que expone las vivencias personales de la autora relacionadas con alumnos "habitantes del silencio" y la tercera parte, un conjunto de reflexiones muy jugosas, están impregnadas de un compromiso ético en la educación que nos hace sentir confianza y orgullo por la profesión docente, a la vez que nos proporciona un soporte teórico y práctico muy original y valioso para afrontar el maravilloso reto que supone la respuesta educativa a aquellos que más ayudas necesitan en el ámbito de la comunicación.

MORALES RODRIGUEZ, S. (2005). "Estrategias de intervención social en el ámbito educativo: modelo de práctica profesional dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales" Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. F.G. Graf S.L. Murcia

El trabajador social es un perfil profesional que existe en los centros de educación especial desde el curso escolar 1997/98. En estos años, además de consolidar dicho perfil, que es ya imprescindible como mediador entre los contextos escolar, familiar y socio-comunitario, los trabajadores sociales han desarrollado una serie de programas en el ámbito de la intervención socio-educativa.

La validez y eficacia de estos programas, con sus correspondientes protocolos, instrumentos y técnicas de registro, dan a la publicación una gran utilidad y valor práctico tanto para los profesionales que desarrollan su labor en centros de educación especial como en contextos ordinarios.

El libro desarrolla con gran precisión distintos proyectos dirigidos al estudio, orientación y actualización documental del alumnado, a la intervención familiar, a la actuación en situaciones de higiene personal deficitaria, a la actuación en situaciones de absentismo escolar, de integración en el entorno comunitario, de orientación a la vida adulta y de escuela de padres, todos ellos con sus correspondientes soportes documentales.

CARDONA MOLTÓ, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estratégicos para la enseñanza colaborativa.* Editorial: Pearson. Prestice may. Madrid.

Los contenidos que podemos encontrar en este trabajo, podemos diferenciar claramente tres partes: los que abordan el conocimiento de la diversidad como consecuencia de las diferencias humanas, las estrategias de intervención a adoptar en función de dichas diferencias y, finalmente los efectos que para el entorno puede tener la inclusión de la diversidad.

BORSANI, M.J. Y M.C. GALLICCHIO (1998). *Integración o exclusión.* La escuela común para niños con necesidades educativas especiales. Rosario, Ediciones del Arca.

Este texto destaca por dos aspectos importantes: a) una posición crítica sobre la integración escolar y; b) el efecto en la subjetividad de la educación. A través del libro se retoman cuestiones generales respecto a la integración escolar, tratando de dar respuesta a las cuestiones que actualmente ser están planteando.

TOLCHINSKY, L. Y OTROS (2002): Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad. Barcelona Ediciones Octaedro.

No se trata de un manual clásico de educación especial sino la síntesis de una experiencia educativa concreta. Un grupo de maestros, bajo la dirección de Liliana Tolchinsky, nos muestran como en un centro de Educación Especial se puede apostar por la concepción constructivista del aprendizaje, insistiendo en que el niño y también el niño con necesidades educativas especiales es activo en la construcción de sus propios conocimientos. De manera amena y divertida comentan las opciones teóricas que vertebran el trabajo de reflexión y debate, así como las opciones metodológicas. Así mismo, se describen los casos con los que se trabaja habitualmente y las dificultades que presentan.

VERDUGO, M.A. (dir) (1998): Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadotas. Madrid. Siglo Veintiuno.

Manual de gran utilidad para los profesionales que trabajan en el ámbito de la discapacidad. Incluye bases teóricas, conceptos y procedimientos de evaluación e intervención en discapacidad física, auditiva, visual y retraso mental, así como aspectos de intervención temprana. Se complementa con una descripción de servicios educativos, centros de empleo, residencias, etc. y programas específicos.

Orden de 19 de septiembre de 2003 de la Consejería de Hacienda de regulación de jornada, horario especial y funciones del personal de atención educativa complementaria y otro personal no docente que presta servicio en centros docentes de la Consejería de Educación y Cultura (BORM de 17 de octubre de 2003)

La orden contempla la jornada y horario de trabajo del personal que realiza tareas de apoyo y colaboración educativa complementarias con la actividad estrictamente educativa, en colegios de educación especial, colegios de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria.

A continuación enumera una serie de normas y funciones de los distintos colectivos: diplomados en enfermería, fisioterapeutas, técnicos educadores, trabajadores sociales, educadores, auxiliares educativos, cocineros y ayudantes de cocina.

ENLACES WEB

http://www.murciadiversidad.org/
http://www.mec.es/educa/diversidad/

http://www.educarm.es/materiales_diversidad/start.htm

http://www.needirectorio.com/

http://www.tecnoneet.org/

http://www.aumentativa.net./

ACTIVIDADES

1. Analiza los aspectos positivos y negativos que tiene actualmente la respuesta educativa a la diversidad en tu centro
2. ¿Qué medidas de respuesta a la diversidad consideras más efectivas a la hora de su organización e implementación en el contexto escolar?
3. ¿Cómo consideras que se debería organizar el currículo para adecuarlo a las personas que presentan necesidades educativas especiales? ¿Crees que las adaptaciones curriculares individuales son una medida eficaz frente a la diversidad?

AUTOEVALUACIÓN

1. Los alumnos con necedades educativas especiales pueden permanecer a lo largo de la etapa de primaria:

   a) Un año en cada uno de los tres ciclos
   b) Un año a lo largo de toda la etapa
   c) Cada vez que el equipo educativo así lo decida
   d) Estos alumnos no pueden repetir curso

2. Las adaptaciones curriculares suponen una medida extraordinaria de atención a la diversidad que se lleva a cabo:

   a) Únicamente con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
   b) Solo con alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a necesidades de compensación educativa
   c) Sólo con alumnos con altas habilidades

d) Con cualquier alumno que presente dificultades en el proceso educativo debido a condiciones personales de discapacidad, sobredotación o de compensación educativa

3. Si en la propuesta curricular de un alumno con necesidades educativas especiales se eliminan objetivos, contenidos y criterios de evaluación, que afectan a la consecución de los objetivos generales de la etapa, decimos que:

a) Estamos llevando a cabo una adaptación significativa
b) La adaptación curricular es no significativa
c) El alumno deberá permanecer un año más en el ciclo en el que se encuentra
d) No es posible eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la propuesta curricular de un alumno

4. Las adaptaciones curriculares en los acceso al currículo es una medida de atención a la diversidad que afecta a:

a) La determinación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación
b) La provisión de métodos específicos de enseñanza que se deben llevar a cabo fuera del aula ordinaria
c) La provisión de elementos personales, materiales con los que cuenta el centro así como la organización de los mismos.
d) La introducción de actividades de enseñanza-aprendizaje específicas para el alumno

5. El enriquecimiento curricular es una medida que se puede llevar a cabo con los alumnos con altas habilidades y que supone:

a) Ofrecer un conjunto de experiencias que son adicionales y complementarias a lo establecido en el currículum ordinario
b) Adelantar un curso académico al alumno
c) Agrupar a los alumnos con altas habilidades en aulas enriquecidas
d) Proporcionarle el apoyo específico del maestro especialista en pedagogía terapéutica

6. El responsable de diseñar las adaptaciones curriculares individualizadas para los alumnos con necesidades educativas específicas que lo precisen es:

   a) El equipo educativo coordinado por el tutor y con el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
   b) El maestro especialista en pedagogía terapéutica
   c) El maestro especialista en audición y lenguaje
   d) El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

7. Las aulas abiertas son unidades que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y se encuentran ubicadas en:

   a) Centros de Educación Especial
   b) Centros ocupacionales
   c) Centros de Infantil y Primaria
   d) Centros de Infantil y Primaria y centros de Enseñanza Secundaria

8. La normativa que establece que los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que presentan discapacidad psíquica, motora, señorial o trastornos graves de conducta es:
   a) La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
   b) La Ley Orgánica de Educación (LOE)
   c) La Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE)
   d) La Ley General de Educación de 1970
9. La Orden que regula la ordenación de las enseñanzas en los centros de Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Murcia es:
   a) La Orden de 14 de febrero de 1996
   b) La Orden de 24 de noviembre de 2006
   c) La Orden de 25 de septiembre de 2003
   d) La Orden de 18 de julio de 2005

10. Los agrupamientos flexibles del alumnado dentro del mismo ciclo con el fin de incidir en la mejora de su competencia durante un tiempo limitado es una medida de atención a la diversidad:

a) Ordinaria
b) Extraordinaria
c) Excepcional
d) Ordinaria de apoyo y refuerzo educativo

SOLUCIONES

1 a), 2 d), 3 a), 4 c), 5 a), 6 a), 7 d), 8 b), 9 c), 10 d)

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

F. Cegarra Andrés y G. García Vilar

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 1

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 2

1. INTRODUCCIÓN.

La discapacidad intelectual, que afecta a un importante sector de la población, alrededor de un uno por ciento, constituye un continuo al que pertenecen personas con diferentes grados de afectación, desde aquellos que están en condiciones de desenvolverse sin grandes dificultades para dar respuesta a las exigencias de la vida actual, hasta los que tienen una autonomía limitada y precisan ayudas más o menos permanentes.

En este módulo, tras hacer una breve referencia histórica en torno al tema, analizaremos la concepción actual del retraso mental, reflexionaremos sobre los diferentes factores que ayudan a explicar la etiología de esta discapacidad y presentaremos algunos de los síndromes que producen retraso mental. A continuación, analizaremos las características de las personas con discapacidad intelectual, considerando algunas áreas importantes del desarrollo, para concluir con una reflexión general sobre las necesidades educativas de los alumnos que presentan esta discapacidad, aspecto que se estudiará, con más detalle, en la unidad siguiente.

A lo largo de la exposición, hemos procurado evitar la expresión “deficiencia mental”, que aunque aparece aún en bibliografía reciente, nos parece menos adecuada para referirnos a las personas a las que nos estamos refiriendo. Hemos mantenido la expresión “retraso mental”, por ser de uso generalizado en la actualidad tanto en contextos europeos como americanos, así como el término “discapacidad intelectual” que quizás recoja mejor la referencia a un continuo que, como hemos indicado, incluye una gran heterogeneidad de personas con características individuales y necesidades muy diferentes.

2. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL. EVOLUCIÓN HISTÓRICA.

No es preciso dirigir nuestra mirada hacia una época remota en el devenir de la Historia para encontrar visiones muy alejadas de las que en nuestra época se sustentan en torno a la Discapacidad Intelectual. Tampoco es objeto de este trabajo hacer un exhaustivo análisis histórico del tema que nos ocupa; sin embargo, es interesante observar que sin necesidad de aludir a las antiguas concepciones demonológicas, sólo con volver la mirada a inicios del pasado siglo, encontramos consideraciones bien diferentes de la actual en torno a la Discapacidad Intelectual.

Hasta el siglo XIX, el retraso mental no se diferenciaba de otras alteraciones y era considerado una forma de demencia. A mediados del mismo siglo, Esquirol diferenció enfermedad mental y retraso mental. El primer centro destinado la atención de los deficientes mentales lo creó Bourneville a finales del siglo XIX.

Ley, en 1904, (citado por Molina), hace referencia a dos grados inferiores de deterioro mental: la idiotez y la imbecilidad y un tercero, el correspondiente a la debilidad mental, integrado por tres categorías:

a) Retrasados de origen sensorial o patológico, recuperables mediante el tratamiento de esas anomalías.

b) Retrasados de origen sociopedagógico, en los que la causa se sitúa en las condiciones sociofamiliares desfavorecedoras o en una inadecuada atención educativa.

c) Retrasados de origen psíquico, que serían los verdaderos retrasados.

A comienzos del siglo XX, el Senado francés realizó el encargo a Alfredo Binet y Teófilo Simón de construir un instrumento que permitiera determinar de manera objetiva qué niños deberían escolarizarse en centros especiales dando ocasión a la aparición de la primera escala dirigida a evaluar la Deficiencia Mental. Los mismos autores en 1907, establecen la siguiente clasificación:

1. Idiotas, con un estado mental entre 0 y 2 años.
2. Imbéciles, con un estado mental entre dos y tres años
3. Débiles, que en función de las respuestas dadas en los tests de Binet y Simón se clasifican en:

a. Con capacidad de comparación razonada.

b. Con capacidad de sensación de los pesos.

La revisión de la escala, antes aludida, realizada por Terman en 1916, fue adoptada como un método estandarizado y objetivo para la identificación de los sujetos con retraso mental.

En 1921 Rouvroy (citado por Molina), analiza las clasificaciones existentes, hallándolas escasamente funcionales y propone otra clasificación que considera más práctica:

1. Débiles médicos.
2. Débiles mentales.
3. Débiles morales o afectivos.

4. Deficientes sociales.

En el año 1959, la Asociación Americana sobre personas con Deficiencia Mental (AAMD), publica la definición de Herber, reelaborada en 1967, ofreciendo una propuesta que servirá de pauta y obtendrá un importante consenso en medios científicos y profesionales. En esta definición se alude a los siguientes criterios de identificación:

.Funcionamiento intelectual inferior a la media (CI menor de 85)
. Deficiencia en una o más de las siguientes áreas: . Madurez. . Aprendizaje. . Adaptación social.
. El retraso mental se manifiesta en el periodo de desarrollo.

En 1973, la misma asociación propone la definición de Grossman, reelaborada en 1983, en lo siguientes términos:

. Funcionamiento intelectual inferior a la media (CI inferior a 70)
. Déficit en la conducta adaptativa, teniendo en cuenta que esta impone al sujeto diferentes exigencias en los distintos periodos de su historia personal: edad temprana, infancia y adolescencia primera, adolescencia posterior y edad adulta.
. El retraso mental se desarrolla en el periodo de desarrollo.

La AAMD a mediados de la década de los ochenta del pasado siglo, pasó a llamarse Asociación Americana sobre Personas con Retraso Mental (AAMR) y en 1992 propone la definición de Luckasson, según la cual el concepto de Retraso Mental hace referencia a:

. Funcionamiento intelectual inferior a la media (CI inferior a 70).
. Limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo.
. El retraso mental ha de manifestarse antes de los dieciocho años.

Esta definición, tras su publicación originó un importante número de críticas, entre ellas las de MacMillan, Greham y Siperstein (1993) quienes señalan entre otras, que dicha definición , al proponer las

diez áreas, no lo hace con una base empírica y se ignoran aspectos del desarrollo lo que puede producir falta de fiabilidad en el diagnóstico.

Luckasson y cols. en 2002, proponen otra definición que revisa la anterior y señala que el *"Retraso Mental es una discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas." Se indica que esta discapacidad comienza antes de los 18 años, y se establecen cinco premisas:*

a) Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

b) Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales motores y comportamentales.

c) En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.

d) Un propósito importante de describir limitaciones es desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.

e) Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

Esta teoría pretende incorporar los progresos en la investigación y el conocimiento sobre retraso mental que se han producido lo largo de los diez años trascurridos desde la publicación de la anterior, para que sirvan de pauta en los procesos ***de diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos***, a los que aludiremos más adelante

El DSM-IV, TR, al referirse a los criterios para el diagnóstico del retraso mental, establece los siguientes: Capacidad intelectual inferior al promedio (CI de 70 o inferior), déficit o alteraciones en la actividad adaptativa actual y edad de inicio anterior a los 18 años. Más adelante volveremos a referirnos, con más detalle, a esta clasificación de gran uso y aceptación en la actualidad.

3. TEORIAS SOBRE EL RETRASO MENTAL.

En este apartado nos vamos a referir a los modelos generales que con más frecuencia encontramos en la literatura referida al tema que nos ocupa. Por un lado, nos ocuparemos de los enfoques médico y psicométrico que marcan diferencias importantes en la identificación y establecen por lo tanto valores muy distintos en la prevalencia del retraso mental y a continuación revisaremos dos enfoques psicológicos que orientan la práctica educativa y fundamentan las experiencias de integración escolar y las escuelas inclusivas: los modelos conductista y cognitivo.

. Los modelos médico y psicométrico.

. El modelo médico.

El ámbito del retraso mental, se reduce desde esta perspectiva a los casos en que son identificables las causas orgánicas, lo cual supone una restricción importante a la hora de establecer la prevalencia del trastorno.

Reducir la etiología a la dimensión orgánica, permite contar con un alto nivel de homogeneidad en el diagnóstico y en las propuestas de intervención ya que los factores culturales o dependientes del contexto no se contemplan. El retraso mental se considera como síndrome: trastorno complejo caracterizado por las causas orgánicas que lo provocan, los síntomas que lo acompañan y los tratamientos disponibles; farmacológicos, quirúrgicos y rehabilitadores.

En el ámbito educativo, desde este enfoque se centra el interés en el diagnóstico, la inclusión en categorías y la disposición de personal especializado para la atención de los sujetos afectados.

. El modelo psicométrico.

Desde esta perspectiva, se considera que el retraso mental, no sólo tiene origen orgánico sino también causas ambientales. La prevalencia del problema es por tanto mayor y se extiende a todos aquellos sujetos cuyo CI se sitúa dos desviaciones por debajo de la media de la población.

El diagnóstico adquiere gran homogeneidad al utilizar pruebas estandarizadas administradas por técnicos cualificados, lo cual facilita el consenso a la hora de valorar los resultados de dichas pruebas. Los niveles de afectación de los sujetos se ajustan a los intervalos de CI acordados: ligero, moderado, severo y profundo, comentados en otros apartados de este documento.

La valoración pretende descubrir las características del sujeto, conocer el nivel de desarrollo alcanzado en las diferentes capacidades: perceptivo-motrices, lingüisticas, etc. para proponer los apoyos dirigidos especialmente a las áreas deficitarias.

Desde algunos ámbitos, se ha objetado que esta evaluación, basada fundamentalmente en la aplicación de pruebas estandarizadas, desconoce información de gran interés como es la procedente del entorno habitual del sujeto y los procesos de interacción entre ambos. Por otra parte, se suele establecer como correlato, en el mundo educativo, al modelo que estamos comentando, una organización homogénea en función de los niveles de capacidad establecidos y la asignación a diferentes modalidades de escolarización en base a los mismos criterios.

En el momento actual, en el proceso de evaluación psicopedagógica de un alumno el peso de la información aportada por las pruebas psicométricas tienen una consideración menor por parte de los profesionales que realizan dicha evaluación; los tests psicométricos son instrumentos, no exclusivos, que permiten obtener datos sobre las características de los sujetos, que deben analizarse junto con los procedentes de los contextos próximo y menos próximo así como de la historia de las interacciones entre ellos en un esfuerzo por entender la realidad de cada alumno y conocer sus necesidades.

. Los modelos conductista y cognitivo.

. *El modelo conductista.*

Los postulados del modelo conductista han impregnado, en general y desde sus diferentes enfoques, la mayoría de las prácticas educativas destinadas a la atención de los alumnos con retraso mental.

En coherencia con los postulados básicos de esta corriente psicológica, la evaluación de los sujetos trata de determinar cuáles son las conductas problema que presentan los sujetos, entendiendo que estas conductas son susceptibles de observación y cuantificación y están asociadas a las dificultades de aprendizaje que presentan dichos sujetos. A la hora de analizar las conductas problema, se pone especial énfasis en la atención a los antecedentes (estímulos) y consecuentes (refuerzos) que las mantienen, con el fin de aplicar tratamientos adecuados que consigan cambiar el comportamiento. Las técnicas de condicionamiento clásico o instrumental, habituales en este enfoque psicológico son utilizadas en el desarrollo de los programas elaborados para el logro de tal propósito. Estos programas, establecen objetivos formulados en términos de conducta observable y actividades jerarquizadas, organizadas para cubrir las diferentes secuencias que llevan al logro de los objetivos propuestos, previendo los refuerzos a administrar en función de los resultados obtenidos en un proceso de evaluación continua.

En el ámbito educativo, el docente tiene un papel decisivo y basa su actuación en la enseñanza directa; planifica y desarrolla la enseñanza en base a objetivos concretos, propone actividades secuenciadas para el logro de los mismos, supervisa las tareas de los alumnos y mantiene un clima de clase donde la disciplina y el orden adquieren gran relevancia.

Los programas de trabajo desarrollados en los centros de educación especial, han estado basados, en la mayoría de los casos, en el modelo que hemos comentado. Igualmente, las experiencias de integración escolar participaban, al menos inicialmente de las mismas ideas generales; basta recordar los programas de desarrollo individual (PDI) elaborados para cada alumno incorporado, durante los primeros años de desarrollo de la integración escolar en nuestro contexto.

. *El modelo cognitivo.*

Los postulados del modelo cognitivo fundamentan los planteamientos educativos de las escuelas inclusivas, movimiento que en los últimos años, ha alcanzado gran difusión como evolución de las experiencias de integración escolar.

El término retraso mental se reserva, desde esta perspectiva, para aquellos casos en los que existe causa orgánica identificada y que habitualmente provoca graves deficiencias. En el resto de los alumnos, se habla de dificultades de aprendizaje, originadas por la utilización de inadecuadas estrategias de aprendizaje.

Se pone el acento en los procesos internos, intermedios entre la recepción de la información y la expresión de la respuesta, en las estrategias de aprendizaje, en las destrezas cognitivas, en la motivación y en el autocontrol. La interacción entre cognición, motivación, autoconcepto y aprendizaje fundamenta la evaluación de los sujetos, prestando especial atención al conocimiento que el sujeto posee sobre sus propios procesos (procesos metacognitivos), a las estrategias de aprendizaje y a la interacción entre desarrollo y enseñanza, integrando la evaluación dentro del proceso educativo.

Se trata de un modelo optimista, que se centra en las posibilidades de los sujetos y asume que todos los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden aprender. Utilizando programas adecuados (programas para el desarrollo de la inteligencia), se pueden mejorar los procesos cognitivos, mientras que también las técnicas de modificación cognitiva (autocontrol, autoinstrucciones, entrenamiento en solución de problemas etc.), permiten igualmente modificar el comportamiento de los sujetos.

El conocimiento es el resultado de un proceso de construcción activa por parte del alumno, con la ayuda de otros más competentes; el aprendizaje es una actividad social donde el papel del docente es disponer las condiciones, ayudar a que el alumno construya el conocimiento.

Dentro de este enfoque se han ido incorporando diversas teorías a lo largo del tiempo, como las propuestas por Luria o Vygotsy, las aportaciones de Feuerstein o las concepciones multidimensionales de la inteligencia como la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

4. ETIOLOGIA Y PREVALENCIA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Existe acuerdo en que los factores que producen discapacidad intelectual pueden ser biológicos, ambientales o sociales o alguna combinación de los anteriores. No obstante, los porcentajes de casos en los que existe una etiología conocida suelen variar según los autores. En la década de los setenta del

pasado siglo, encontramos ejemplos tan dispares como los ofrecidos por Dunn (1973) que sitúa el porcentaje entre el 75 y el 94, mientras que en el mismo año Sterm, habla del 50 por ciento. El DSM-IV, TR, señala que en torno al 30 o 40 por ciento de los casos no puede determinarse una etiología clara del retraso mental.

En nuestro contexto, *Bueno (1990), estudia una muestra de 1072 casos y agrupa las causas de la deficiencia mental con los porcentajes de cada una tal como a continuación se indica:*

CAUSA DE LA DEFICIANCIA MENTAL	PORCENTAJE
Infección	4,57
Agentes tóxicos	1,11
Traumatismos	20,89
Desórdenes metabólicos	3,91
Aberraciones cromosómicas	13,99
Neoformaciones y tumores	0,93
Influencias prenatales desconocidas	7,55
Causas desconocidas con signos neurológicos	18,09
Causas desconocidas sin signos neurológicos	25,46
Más de una causa posible	3,45

El DSM-IV, TR, sin establecer la prevalencia de cada uno de ellos, recoge los siguientes factores predisponentes:

. Factores ligados a la herencia:

. Errores del metabolismo heredados (p. ej., enfermedad de Tay-Sanchs).

. Otras anormalidades de un único gen

. Aberraciones cromosómicas (p. ej., síndrome de Down).

. Alteraciones tempranas del desarrollo embrionario.

.Alteraciones cromosómicas.

.Afectación prenatal por toxinas.

. Influencias ambientales.

. Privación de crianza.

. Falta de estimulación.

. Trastornos generalizados del desarrollo.

. Problemas en torno al embarazo y el parto.

. Malnutrición fetal.

. Prematuridad.

. Hipoxia.

. Infecciones.

. Traumatismos

. Enfermedades adquiridas durante la infancia.

. Infecciones.

. Traumatismos.

. Envenenamientos

En aquellos casos en que no se ha identificado la causa biológica, existe mayor proporción de casos menos graves. En cuanto al extracto social de los afectados, parece existir una mayor presencia de sujetos procedentes de medios socioculturales desfavorecidos en el mismo grupo antes aludido.

Según la AAMR (2006), la etiología del retraso mental, tiene un carácter multifactorial, interviniendo cuatro categorías de factores de riesgo, que interactúan a lo largo de la vida del sujeto y entre generaciones de padres a hijos. La determinación de estos factores puede, sobre todo en algunos de ello, ofrecer oportunidades para prevenir la discapacidad. Esta conceptualización, basada en los supuestos establecidos en el manual de 1992 (Luckasson y cols.) pretende reemplazar los enfoques históricos que consideran la etiología en base a dos grandes grupos, los de origen biológico y los de origen psicosocial.

Los factores de riesgo, antes aludidos se agrupan en cuatro grupos o categorías:

. *Biomédicos.* Son los relacionados con procesos biológicos, como los trastornos genéticos o los relacionados con la nutrición.

. *Sociales.* Son los relacionados con la interacción social y familiar como la estimulación en la infancia temprana o la respuesta de los adultos ante los problemas de los hijos.

. *Conductuales*. Son los relacionados con comportamientos inadecuados, como actividades lesivas (ej. maltrato) o consumo de sustancias por parte de los padres.

. *Educativos.* Son los relacionados con posibilidad de disponer de una atención educativa que favorezca el desarrollo cognitivo y las habilidades adaptativas.

La siguiente tabla, propuesta por la AAMR (2006), presenta los factores de riesgo, según el momento de la vida del sujeto:

Factores de riesgo de retraso mental

Momento	Biomédicos	Sociales	Conductuales	Educativos.

Prenatal	Trastornos cromosómicos. Trastornos asociados a un solo gen. Trastornos metabólicos. Disgénesis cerebrales. Enfermedades maternas. Edad de los padres.	Pobreza. Malnutrición maternal. Violencia doméstica. Falta de cuidados prenatales.	Consumo de drogas por los padres. Consumo de alcohol por los padres. Consumo de tabaco por los padres. Inmadurez de los padres.	Discapacidad cognitiva sin apoyos, de los padres. Falta de apoyos para la paternidad.
Perinatal	Prematuridad. Lesiones en el nacimiento. Trastornos neonatales	Falta de cuidados en el nacimiento.	Rechazo de los padres a cuidar al hijo. Abandono del hijo por parte de los padres.	Falta de informes médicos sobre servicios de intervención tras el alta médica.
Postnatal	Traumatismo craneoencefálico. Malnutrición. Meningoencefalitis. Trastornos epilépticos. Trastornos degenerativos.	Hijos con deficiencias-cuidador. Falta de estimulación. Pobreza familiar. Enfermedad crónica en la familia. Institucionalización.	Maltrato y abandono infantil. Violencia doméstica. Medidas de seguridad inadecuadas. Deprivación social. Conductas problemáticas del niño.	Deficiencias parentales. Diagnóstico tardío. Inadecuados servicios de intervención temprana. Inadecuados servicios educativos especiales. Inadecuados apoyo familiar.

Dentro de los factores biomédicos, existen determinados trastornos, incluidos en términos generales en el cuadro anterior, que vamos enumerar, explicitando algunas de sus manifestaciones, ya que suelen conllevar retraso mental. Aludiremos inicialmente a los trastornos genéticos, para revisar a continuación los principales trastornos metabólicos.

. Trastornos genéticos.

TRASTORNO	MANIFESTACIONES
Síndrome de Down	. Retraso mental entre ligero y grave . Mejor rendimiento en tareas visoespaciales que en verbales o auditivas. . Problemas de memoria a corto plazo. . Dificultades para mantener la atención y permanecer en la tarea. . Personalidad amable y sociable
Síndrome X frágil	. Hiperactividad, desinhibición. . Buena memoria para acontecimientos y lugares. . Discurso rápido y reiterativo, tono de voz alto y frecuente apraxia oral. . Problemas de procesamiento e integración sensorial. . Dificultades de coordinación motora.
Síndrome de Williams	. Déficit de atención e hiperactividad. . Escasas habilidades sociales. . Dificultad en percepción viso espacial; mejor percepción auditiva. . Locuacidad, buen vocabulario; dificultades en la pragmática del lenguaje. . Ansiedad excesiva y trastornos del sueño.
Esclerosis tuberosa	. Crisis convulsivas. . Dificultades de aprendizaje . . Tratornos de conducta.
Síndrome de Prader-Willi	. Retraso mental entre moderado y grave. . Dificultad para el control de las funciones homeostáticas: hambre, sed, sueño y temperatura. . Retraso en el desarrollo psicomotor. . Problemas con el lenguaje a nivel expresivo y comprensivo.
Síndrome de Angelman	. Retraso mental grave.

	. Ausencia d lenguaje oral. . Dispraxia motora oral. . Sonrisa o risa frecuente. . Atracción por el agua.
Síndrome del maullido del gato.	. Retraso psicomotor. . Dificultades para mantener la atención. . Con frecuencia presntan carácter amistoso y sociable. . Desarrollo lingüístico y discursivo limitado.
Neurofibromatosis	. Retraso mental leve. . Dificultades lingüísticas a nivel comprensivo y expresivo.
Síndrome de Cornelio de Lange	. Retraso mental entre moderado y grave; algún caso con CI normal. . Problemas de expresión en la mayoría; algunos presentan lenguaje normal y otros ausencia de lenguaje.
Síndrome de Edwards	. Sólo un cinco por cinto supera el año de vida. . Retraso mental y motor grave.
Síndrome de Patau	. Menos del veinte por ciento alcanza el año de vida. . Retraso mental grave.

. Trastorno metabólicos.

TRASTORNO	MANIFESTACIONES
Fenilcetonuria	. CI manipulativo bajo. . Déficit viso-motor. . Motricidad fina disminuída. . Déficit de atención e hiperactividad. . Recursos visuales menos efectivos que los verbales. . Con detección precoz y dieta controlada se puede evitar el retraso mental.
Galactosemia	. Puede producir retraso mental si no se trata precozmente.

Síndrome de Lesch-Nyhan	. Retraso psicomotor . Retraso mental . Tendencia compulsiva automutilante.
Síndrome de Hurler	. Aspecto normal en el nacimiento, con grave deterioro posterior. . Retraso en el desarrollo. . Retraso mental.
Enfermedad de Tay-Sachs.	. Desarrollo normal hasta los cinco meses y deterioro posterior. . Fallecen entre los dos y cuatro años.

Los factores de riesgo, deben ser contemplados al valorar cada sujeto, para conocer cuáles están presentes y las posibles interacciones entre ellos. La consideración de estos factores y su incidencia en la aparición del retraso mental puede orientar también las actuaciones preventivas relacionadas con cada uno de ellos así como los apoyos necesarios para cada caso, entendiendo los apoyos como "recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses, el bienestar personal y a incrementar el funcionamiento individual" (AARM, 2006).

La prevalencia general del retraso mental, suele estimarse en torno al uno por ciento de la población, siendo más frecuente en hombres que en mujeres. Bueno, en el trabajo al que más arriba no hemos referido, establece en un 57,37 el porcentaje de hombres, mientras que en el DSM-IV,TR, se indica que existen 1,5 hombres por cada mujer.

5 .CLASIFICACIÓN

"*Cualquier sistema por el cual una persona es diagnosticada con retraso mental y clasificada de acuerdo a algún nivel consiste en una serie de reglas formalizadas especificando las características que la persona necesita poseer para ser diagnosticada y clasificada*."

Luckasson y cols., 19992 p.23.

Existen varios sistemas de clasificación, unos por la intensidad de los apoyos necesarios y otros sistemas actuales de diagnostico y clasificación que se centran en como se trata el retraso mental. También existen categorías diagnosticas y clasificatorias adicionales que se aplican con frecuencia a las personas con retraso mental. Por ejemplo, *la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE)* de la Organización Mundial de la Salud, que incluye códigos para varios niveles de retraso mental, es el sistema internacional aceptado para identificar enfermedades y condiciones físicas, incluyendo aquellas que pueden asociarse con retraso mental (Medicote,1998).

Otro sistema de clasificación de la OMS con relevancia para el retraso mental es la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).*

Este sistema clasifica el funcionamiento en términos de funciones y estructuras corporales, actividades, participación y factores contextuales. De forma similar, *el Manual diagnostico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)* incluye una definición y códigos para niveles del retraso mental, pero es principalmente utilizado para clasificar una variedad de trastornos “mentales” algunos de los cuales se asocian con frecuencia al retraso mental.

En esta unidad vamos a tomar como referencia **la clasificación del DSM-IV, TR** ya que mantiene, en términos generales las consideraciones incluidas en ediciones anteriores, próximas a las comentadas antes al referirnos a las definiciones de la AARM, y establece *los siguientes criterios para el diagnóstico de retraso mental:*

A. Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test administrado individualmente (en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio)

B. Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (esto es, la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural), en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autoconcepto, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.

C. El inicio es anterior a los 18 años.

El DSM-IV, TR establece diferentes niveles de retraso, según la afectación intelectual:

. *Retraso mental leve: CI entre 50-55 y 70.*

. *Retraso Mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55.*

. *Retraso mental grave: CI entre 35-40 y 20-25.*

. *Retraso mental profundo: CI inferior a 20 o 25.*

En general existe un amplio consenso sobre esta clasificación acerca de los diferentes grados de retraso mental que en el ámbito educativo sigue siendo muy funcional por el alto grado de conocimiento que en general existe sobre la misma, siendo utilizada como elemento relevante, aunque no exclusivo para orientar decisiones administrativas de gran relevancia para el itinerario escolar de los alumnos. Por esa razón, vamos a ofrecer algunas consideraciones generales sobre las características que suelen presentar los alumnos incluidos dentro de cada uno de los apartados de la citada clasificación. Si bien es cierto que

estos datos solo deben ser tenidos en cuenta como información orientativa, con carácter general, pues cada caso individual presenta una historia, unas características concretas y una evolución particular, siendo también cierto que, como afirma *Molina (1994)* cualquier alumno incluido en las categorías anteriores "puede alcanzar aprendizajes académicos mucho más altos de los inicialmente previstos, siempre que se den las condiciones de estimulación temprana (sobre todo cognitiva y psicolingüistica) y siempre que las condiciones pedagógicas posteriores sean especialmente diseñadas para la problemática particular de cada individuo".

. Retraso mental leve o ligero. CI entre 50-55 y 70.

Es la categoría a la que el DSM-IV, TR, asigna la consideración de "*educable*". Pueden desarrollar una edad mental de 8,3 a 10,9 años. La mayoría de estos niños no son identificados en los primeros años, ya que su desarrollo inicial suele producirse de acuerdo con lo esperado, aunque a veces hay un mínimo deterioro de las áreas sensoriomotoras. Pueden en muchos casos alcanzar, con más tiempo, un apoyo especializado y las adaptaciones curriculares necesarias los niveles académicos previstos para el final de la enseñanza primaria. Cuando son pequeños adquieren fácilmente habilidades sociales. Durante la vida adulta adquieren habilidades para realizar una actividad laboral y desenvolverse con cierta autonomía, aunque requieran ayuda, especialmente en situaciones sociales menos habituales o de mayor complejidad.

. Retraso mental moderado o medio. CI entre 35-40 y 50-55.

Es la categoría donde se incluyen los sujetos que el DSM-IV, TR, considera "*adiestrable*". Pueden desarrollar una edad mental de 5,7 a 8,2 años. Los alumnos incluidos en este grupo, pueden alcanzar niveles de competencia curricular que podríamos situar en el primer ciclo de la Enseñanza Primaria. Pueden conversar, aprenden a comunicarse y pueden tener un desarrollo motor aceptable. Suelen tener un aceptable nivel de autonomía personal, desplazarse por lugares que les sean familiares y en la edad adulta, realizar tareas laborales de poca cualificación con cierta supervisión.

. Retraso mental grave o severo. CI entre 35-40 y 20-25.

Es la categoría que el DSM-IV TR, considera "*entrenable*" . Pueden desarrollar una edad mental de 3,2 a 5,6 años. Se trata de alumnos que en los primeros años alcanzan un muy escaso desarrollo del lenguaje, aunque este suele desarrollarse, de manera tardía, en la edad escolar, alcanzando también cierto desarrollo de las habilidades de autocuidado. Su desarrollo motor suele ser también retardado. Difícilmente acceden a la lectura funcional ni al manejo del cálculo básico, aunque si pueden reconocer globalmente algunas palabras cuyo conocimiento resulta especialmente relevante. En la vida adulta, pueden realizar tareas simples con supervisión.

. Retraso mental profundo. CI inferior a 20 ó 25.

Desarrollan una edad mental inferior a 3 años. Los alumnos que pertenecen a este grupo suelen presentar alteraciones neurológicas y ya desde los primeros años tienen un desarrollo sensoriomotor disminuido. Las habilidades comunicativas y de autocuidado precisan un entrenamiento sistemático para que se desarrollen en un grado mínimo. En la vida adulta, sólo algunos de ellos realizan tareas simples en un entorno muy estructurado y con supervisión cercana.

El DSM-IV; TR, reserva la expresión **“Retraso mental de gravedad no especificada”,** para aquellos casos que no pueden ser evaluados de manera precisa, por grandes insuficiencias, falta de colaboración u otras dificultades para establecer su verdadero nivel intelectual.

Otro grupo de alumnos a los que merece la pena hacer mención, es el formado por aquellos con **capacidad intelectual límite,** con valores de CI situados por encima del intervalo correspondiente al retraso mental leve o ligero y que en el ámbito escolar suponen un colectivo que aunque inicialmente responden con normalidad a las exigencias que les plantea la escolaridad, transcurridos algunos años, experimentan dificultades más o menos serias para seguir con aprovechamiento su itinerario académico, a no ser que se le ofrezcan apoyos ordinarios o especializados. *El DSM-IV, TR, indica que, teniendo en cuenta el error de medida de las pruebas utilizadas, es posible diagnosticar retraso mental en alumnos con CI superior a setenta, si presentan déficit significativos en comportamiento adaptativo que cumplan los criterios de retraso mental.*

6. ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SU EVALUACIÓN.

El desarrollo de las personas con retraso mental sigue el mismo proceso que el de los demás niños, aunque con retrasos o fijaciones precoces, sin llegar jamás a un equilibrio definitivo, diferenciándose del niño normal en el ritmo de desarrollo y en el nivel o estadio evolutivo alcanzado.

Dentro del grupo de los deficientes mentales, lo mismo que en los demás individuos, la conducta adaptativa y social es enormemente variable, y no se puede hablar de unas características que sean semejantes en todo el grupo. No existen dos individuos, deficientes o no que posean las mismas experiencias ambientales ni la misma constitución biológica. En este sentido, la variabilidad es enorme y mientras unos presentan aspectos de enfermizos, otros están completamente sanos, mientras unos están mal desarrollados, otros presentan un aspecto saludable, y se podría hacer referencia a toda una serie de características en las que las diferencias son enormes entre unos y otros.

No obstante, a través de algunos estudios experimentales se ha llegado a establecer la existencia de algunas características diferenciales entre individuos retrasados mentales.

Estas características diferenciales hay que tenerlas en cuenta puesto que cualquier programa educativo que pongamos en marcha va a estar condicionado por ellas y puede llegar, en algunos casos, si no se las contempla adecuadamente, a ser un obstáculo en el desarrollo de los individuos.

Con el fin de conocer bien las caracteristicas tenemos que evaluarlas, entendiendo la evaluación como un proceso cuya finalidad es obtener el mejor conocimiento del alumno. Es preciso pues que sobre cada uno de nuestros alumnos con retraso mental podamos conocer: **su capacidad de adaptación,** su funcionamiento real en las distintas dimensiones de las habilidades de adaptación (comunicación, autocuidado, habilidades de vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, académicas funcionales, ocio y tiempo libre y trabajo) en los contextos en que se desenvuelve. (familiar, escolar y sociocomunitario), así como **su desarrollo del lenguaje, cognitivo y motriz.**

Para realizar la evaluación, no existe un instrumento psicométrico único que nos permita establecer limites cuantitativos. La evaluación del retraso mental debe de hacerse desde perspectivas más amplias, utilizando procedimientos, instrumentos y técnicas diversas. Las entrevistas con los padres y con las personas que conviven un mayor número de horas con el individuo, la observación directa y la aplicación de otras pruebas standarizadas o no, van a permitir a la persona que realiza la evaluación obtener una información descriptiva del comportamiento del niño. Esta información debe ser analizada y contrastada con los comportamientos habituales en la edad y grupo cultural del sujeto para decidir sobre su propio retraso, así como sobre el programa de apoyos a desarrollar. Este proceso exige que el profesional que toma las decisiones, tenga una experiencia acreditada en este trabajo y lo realice en estrecha colaboración con padres y profesores.

A continuación vamos a analizar las características que presentan las personas con discapacidad intelectual en relación con las diferentes áreas de desarrollo, así como su evaluación.

6.1 Adaptación social y habilidades sociales.

Los alumnos con retraso mental presentan dificultades adaptativas que provienen de *limitaciones en su inteligencia social y práctica* que forma parte de la misma definición de retraso mental.

Las limitaciones que presentan estos niños en *inteligencia práctica* hacen referencia a la capacidad de mantenerse por uno mismo como persona independiente en la realización de actividades habituales de la vida cotidiana (Luckasson et al.,1992). Este tipo de inteligencia es esencial para habilidades adaptativas

como las sensoriomotoras, las de cuidado personal (dormir, baño, aseo, comer,beber) y las de seguridad (evitar peligros y evitar lesiones). Estas limitaciones afectan también a otras habilidades adaptativas como las academicas funcionales, trabajo, ocio, autodirección y utilización de la comunidad.

Las limitaciones que presentan estos niños *en inteligencia social* hacen referencia a la capacidad para entender las expectativas sociales y la conducta de los otros, así como para juzgar adecuadamente como comportarse en situaciones sociales (luckason et al, 1992). Este tipo de inteligencia es fundamental para el desarrollo de conductas adaptativas como las habilidades sociales, de comunicación, trabajo, tiempo libre, vida en el hogar, y utilización de la comunidad.

Las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades de comprensión del comportamiento social, no entendiendo en ocasiones pistas o señales personales de los demás y de las situaciones que nos impulsan a realizar determinados comportamientos. Asimismo, les cuesta situarse en el lugar del otro y entender sus motivaciones. De igual manera, presentan una limitación clara para comunicar sus propios pensamientos y sentimientos.

6.1.1. Evaluación.

A continuación vamos a conocer los instrumentos y técnicas de evaluación más conocidos y eficaces para evaluar la adaptación social y las habilidades sociales.

Instrumentos de evaluación de la adaptación social

Escala Vineland de conducta adaptativa	<u>Escalas Vineland revisadas de conducta adaptativa 1984</u> Mide las siguientes áreas: Motor/física, autonomía/independencia, Interpersonal/social, responsabilidad/profesional, cognitiva, comunicación. - *Vineland S*: tiene forma de encuesta, a cumplimentar por padres y tutores. Se puede utilizar hasta los 18 años. - *Vineland E:* forma ampliada. Utilizada para el diagnostico y planificación de los apoyos. -*Vineland C:* diseñada para ser cumplimentada por el profesor de clase.
Escala de conducta independiente.	Test normativos <u>ICAP</u> - Mide las destrezas motoras, interacción social, vida personal y en comunidad; y los problemas de comportamiento: interno, externo y asocial.
Test comprensivo de conducta adaptativa revisado . *(CTAB-R,1999)*	- Se utiliza en niños, adolescentes y adultos. - Evalúa habilidades de funcionamiento independiente en diferentes ambientes: colegio,comunidad y residencia. - Mide habilidades de autoayuda, de vida en el hogar, de vida independiente, sociales, sensoriales, motoras, lingüísticas y académicas.

Sistema de evaluación conducta adaptativa (ABAS, 2000)	- Se utiliza desde los cinco años hasta adultos. - Se basa en las diez áreas de habilidades de adaptación de la AAMR de 1992.

Técnicas de evaluación de las habilidades sociales.

Información y valoración de otras personas.	*Información obtenida de los compañeros.* -Técnicas sociométricas: evalúan y describen la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo (información sobre el status del niño): nominación entre iguales, puntuación de los iguales, comparación de parejas, adivina quien, y juego en clase. - Escalas de apreciación: consta de una serie de ítems que describen comportamientos sociales e interpersonales. *Información de los padres* - Escalas de apreciación: los padres responden a items que describen comportamientos personales e interpersonales, siguiendo una escala tipo lickert. *Información de los profesores* - Nominaciones: el profesor ordena y jerarquiza a los niños según: la popularidad en la clase, la frecuencia de interacción verbal con los iguales, etc. - Escalas de apreciación: sirven para identificar comportamientos objetivos y valorar la eficacia del tratamiento.
Observación directa	- Observación natural: registro de la frecuencia, duración y o calidad de determinadas conductas y habilidades sociales, en lo contextos natrales donde espontáneamente se producen. - Test role-play: observación de la conducta interpersonal del niño, en situaciones artificiales y provocadas.
Autoinformación	- Autoinformes: descripción y valoración que hace el sujeto de su propia conducta interpersonal - Entrevista al niño - Autoobservación: el niño observa y registra su propio comportamiento.

6.2 Lenguaje

Los niños con retraso mental presentan una estructura y evolución similares al niño normal, aunque los intervalos entre las etapas evolutivas presentan importantes diferencias en función del grado de retraso. *La diferencia entre el lenguaje de los niños normales y el de los niños retrasados es no solo de*

producción sino también de tratamiento interno del lenguaje (Rondal y Seron, 1991). Aquí analizaremos las características que presentan los alumnos con retraso mental en el lenguaje a nivel general y en sus diferentes dimensiones: fonético-fonológica, semántica, morfológica y sintáctica, pragmático y metalingüístico.

6.2.1 Características del lenguaje en general dependiendo del grado de retraso que presenta el niño.

Deficientes mentales ligeros	Desarrollan habilidades sociales y de comunicación desde la edad infantil. Su conducta lingüística suele ser pobre. Su vocabulario es algo reducido y manifiestamente mejorable, y la construcción morfosintáctica es buena.
Deficientes mentales moderados	Son capaces de mantener sencillas conversaciones. Pueden usar algunas frases complejas y desarrollar un mínimo proceso lectoescritor con reducida capacidad de comprensión. Suelen presentar articulaciones defectuosas.
Deficientes mentales severos	Adquieren pocas o nulas habilidades verbales durante la etapa de educación infantil. Pueden desarrollar algún habito de conversación durante el periodo escolar y leer alguna palabra con poca capacidad de comprensión. Presentan una articulación muy defectuosa y reconocen signos.
Deficientes mentales profundos	Difícilmente llegan a expresar alguna palabra. Pueden comprender órdenes muy sencillas y reconocer algunos signos. El lenguaje gestual es muy reducido.

6.2.2 Características del desarrollo fonético-fonológico

<u>6.2.2.1 Desarrollo prelingüístico (hasta 18 meses).</u>

- Los lloros del niño retrasado mental son más breves y más pobres en elementos vocálicos que los del niño normal, del mismo sexo y edad.
- Percepción auditiva y visual: Presentan pasividad a nivel auditivo y escasa orientación hacia los ruidos y voces familiares; a nivel visual existe retraso en el desarrollo de la agudeza visual y una menor coordinación de los globos oculares.
- Balbuceo: Siguen el mismo proceso que en los niños normales pero aparece más tarde. Es importante estimularlo y darle refuerzos sociales, ya que facilitará la comunicación y la interacción social.

- Organización de la expresión: El niño retrasado que no domina el código lingüístico, tenderá a expresarse y comunicarse mediante gestos y mímicas faciales. Hay que favorecer estas manifestaciones asociándolas al habla, para que el niño mantenga el interés por lo auditivo-oral, ya que la comunicación no verbal es una forma de comunicación que precede a la comunicación verbal y la prepara; del mismo modo, los movimientos de cabeza y de los miembros son muy importantes desde el punto de vista perceptivo y pueden aprovecharse para proporcionar los primeros elementos en el desarrollo del léxico.

6.2.2.2 Desarrollo fonético y fonológico (hasta 7-8 años).

Se caracteriza por un desarrollo fonológico atemporal, incompleto y con errores articulatorios, deficiente discriminación fonemática, trastornos del habla y una deficiente modulación de la voz (Gallardo y Gallego, 1993).

6.2.2.3 Trastornos del habla.

Todos los trastornos del habla existentes en el niño normal, se observan en el retrasado mental. En este último, estos trastornos están provocados por las dificultades emocionales, por las perturbaciones del lenguaje, por los problemas respiratorios y por la falta de control de los músculos de la fonación.

6.2.3 Características del desarrollo semántico.

6.2.3.1 Desarrollo prelingüístico (hasta los 18 meses)

- Conocimiento práctico del universo inmediato.

El niño con retraso mental es menos capaz para aprender y comprender la realidad. Los retrasos en el desarrollo cognitivo y en la construcción del conocimiento entorpecen sensiblemente la organización de la base semántica del lenguaje.

Para favorecer el desarrollo semántico hay que realizar actividades y juegos que le permitan un conocimiento práctico de los objetos, acompañadas de verbalizaciones por parte del adulto.

- El mecanismo de la simbolización.

En los niños con retraso mental hay que favorecer el simbolismo, recurriendo al gesto (asociado a lo verbal), a las onomatopeyas (para que el niño las imite), así como a las actividades o juegos simbólicos relacionados con los conocimientos habituales.

6.2.4. Desarrollo semántico.

Los procesos de subgeneralización, supergeneralización y generalización correcta son mucho más lentos en los niños con retraso mental. En estos niños se producen las mismas asociaciones secuenciales y

paradigmáticas, aunque en menor proporción que en los niños normales. La comprensión de las relaciones semánticas estructurales aunque es la misma que en el niño normal, aparece mucho más tarde.

6.2.5. Desarrollo sintáctico.

Presentan una carencia de lenguaje creativo y dinámico. Utilizan frecuentemente frases hechas, sin estructuras complejas, que son repeticiones de pedazos de frases oídas.

6.2.6. Desarrollo pragmático.

Vamos a hacer referencia a las características de las interacciones entre los niños con retraso mental y el contexto escolar y familiar.

En el contexto familiar, los niños con retraso mental presentan una menor reactividad e iniciativa en sus interacciones con la madre, y a su vez las madres se dirigen a sus hijos con un lenguaje menos complejo que el utilizado con los niños normales. Este lenguaje esta empobrecido y contribuye a agravar los retrasos en el desarrollo lingüístico de estos niños (Rondal y Seron (1991).

En el contexto escolar, los profesores hablan poco a los niños con retraso mental y su lenguaje esta repleto de comentarios, órdenes y encargos y, a su vez el niño recurre más a los indicios no verbales, aunque haya adquirido un nivel de desarrollo verbal suficiente. Respecto a la comunicación con los iguales, tienen una comunicación egocéntrica, no son capaces de tener en cuenta el punto de vista del interlocutor y fracasan más en las tareas comunicativas (Rondal y Seron, 1993).

6.2.7. Instrumentos de evaluación del lenguaje.

Al ser un contenido tratado con más, amplitud en el módulo dedicado al alumnado con trastornos en la comunicación y el lenguaje, sólo se incluye una referencia a los instrumentos más comúnmente utilizados.

PEABODY, Test de vocabulario en imágenes.	Edad de 2 años y medio a 18. Evalúa el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar y escolar sobre todo el lenguaje a nivel receptivo y hace un screning de la aptitud verbal.
A-RE-HA. Análisis del retraso del habla.	Edad de 3 a 6 años. Sirve para analizar la fonética y fonología infantil.

ITPA, Test Ilinois de actividades psicolingüísticas.	Edad de 3 a 10 años. Sirve para comparar las funciones psicológicas y lingüísticas. Con ella se pueden detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación que son causa de la mayoría de los problemas de aprendizaje.
Plon- R Prueba de lenguaje oral Navarra revisada.	Edad de 3 a 6 años. Evalúa el nivel de desarrollo del lenguaje oral.

6.3. Desarrollo cognitivo.

Los alumnos con retraso mental procesan la información de manera diferente al niño normal, utilizan métodos de ensayo y error; pueden emplear estrategias más útiles cuando se les entrena, pero no pueden generalizarlas.

Las alteraciones que nos podemos encontrar en el desarrollo cognitivo de los alumnos con retraso mental son:

- Deficiencias de la **metacognición**, o conocimiento acerca del propio conocimiento, que tienen de sus propios procesos cognitivos, en particular acerca del funcionamiento de su propia memoria. No parecen conscientes de la severidad de las limitaciones de su memoria, concretamente de la memoria de trabajo, y sobrestiman mucho, por comparación con niños no retrasados, la amplitud de lo que realmente son capaces de memorizar.

- Deficiencias en los procesos ejecutivos o de **control cognitivo**, procesos que rigen a otros que se realizan de modo automatizado, rutinariamente incorporado. Son posiblemente deficiencias asociadas de modo estrecho a las ya citadas de metacognición: en ausencia de conciencia y de conocimiento acerca de las propias funciones y capacidades cognitivas, difícilmente cabe manejar y controlar de manera flexible y adecuada los correspondientes procesos, estrategias y planes de control.

- Limitaciones en procesos de **transferencia** o generalización de unas situaciones a otras. Los sujetos retrasados conservan bastante bien los aprendizajes mientras la tarea permanece igual y la situación se mantiene invariante, pero los resultados son esencialmente negativos a través de tareas y situaciones diferentes.

- Limitaciones en el **proceso de aprender** y, sobre todo, en el flexible y adaptativo manejo del aprender a aprender. No utilizan en absoluto o utilizan muy pobres estrategias para optimizar las experiencias de

aprendizaje y las adquisiciones de ellas resultantes.

6.3.1. Instrumentos de evaluación. Escalas de desarrollo y de Inteligencia.

K.ABC. batería de evaluación de Kaufman para niños.	Edad de 2 años y medio a 12 años y medio. Presenta 3 escalas que miden: procesamiento simultáneo, procesamiento secuencial y conocimientos.
MSCA, Escalas mccarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños.	Edad desde 2 años y medio hasta 8 años y medio. Evalúa el desarrollo cognitivo y psicomotor.
WPPSI. Escala de Inteligencia para preescolar y primaria.	Edad de 4 a 6 años y medio. Evalúa la inteligencia y nos da alguna información clínica sobre la organización de la conducta.
WISC 4 Escala de Inteligencia de Wechsler para niños.	Es la cuarta versión de una escala que se publico en 1949 (1974 en España). Edad 6 a 16 años, 11 meses. Evalúa las capacidades cognitivas.

6.4 Características motrices

El desarrollo motriz del niño con discapacidad intelectual no presenta grandes diferencias con las etapas de las demás personas, pero si existe un retraso. En términos generales los niveles de alteración de las conductas motrices son directamente proporcionales a los niveles cognitivos de cada individuo, los apoyos que se le den y la actitud de la familia. Si el déficit es leve el niño puede llegar a alcanzar niveles normales; sin embargo, en casos de deficiencias severas y profundas se pueden presentar condiciones que determinen falta de coordinación en los movimientos y otras dificultades.

Por lo tanto, a mayor déficit intelectual, y menor estimulación mayores serán, los trastornos motrices (*Llasera, 1995)*. El mismo autor, señala como características motrices generales:

- Mala configuración del esquema corporal y de la autoimagen.
- Mala orientación y estructuración del espacio.
- Problemas para ejercitar el equilibrio de forma estática.
- Respiración superficial.
- Dificultades para conseguir un estado de relajación y distensión muscular.
- Adaptación lenta de las conductas en el tiempo(diferentes velocidades, cadencias y tiempo)
- Capacidad de coordinación más ajustada en acciones globales que en segmentarías.

- Poca eficacia y amplitud en la ejecución de habilidades motrices básicas.
- Déficit de atención, que repercute en la capacidad de concentración de los aprendizajes.
- Niveles de condición física inferiores.
- Progresan a través de las mismas etapas de desarrollo, pero a un ritmo más lento.

Instrumentos de evaluación

Balance psicomotor de Piq y Vayer.	1ª Infancia. Edad de 2 a 5 años. General. Edad 6 a 11 años. Evalúa los siguientes aspectos. Modicidad fina, equilibrio estático y dinámico, lateralidad, orientación derecha-izquierda, disociación, esquema corporal.
EPP. Escala de evaluación de la psicomotricidad en preescolar	Edad 4 a 6 años. Evalúa los siguientes aspectos. Locomoción, equilibrio, coordinación de piernas brazos y manos y el esquema corporal en el propio sujeto y en los demás.

7. DETERMINACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Una vez analizadas las características que presenta el alumno con discapacidad intelectual, vamos a intentar determinar las necesidades educativas que estos alumnos presentan y como identificarlas.

Decir que un alumno tiene necesidades educativas especiales significa que a lo largo de su escolarización puede presentar dificultades de aprendizaje. En este sentido, un primer punto a considerar es que las dificultades de aprendizaje no son algo concreto y delimitado a un grupo de alumnos claramente identificable, sino que más bien, y entendidas en un sentido amplio, hacen referencia a distintos grados (mayores o menores dificultades en todas o en algunas áreas de aprendizaje), distintos momentos de aparición (al comienzo o final de una etapa educativa, etc.) y duración variable (carácter más transitorio o permanente). Por tanto, entendemos que cada alumno es especial y tiene unas necesidades individuales porque el aprendizaje es algo complejo que se produce como consecuencia de la interacción de múltiples factores. De lo anteriormente expuesto se deduce que todos los alumnos pueden presentar, en un momento determinado de la escolaridad, dificultades más permanentes o transitorias. Por ello las dificultades de aprendizaje son un "continuo" que va desde las más leves y puntuales hasta las más graves y/o permanentes, que harían alusión a aquellas que manifiestan los alumnos a los que nos hemos venido refiriendo como "retrasados mentales".

Si consideramos las dificultades de aprendizaje desde esta perspectiva, sería honesto pensar que las diversas formas de apoyo y ayuda deberían estar disponibles para cualquier alumno y todos deberían beneficiarse de ellas.

Diversos cambios conceptuales y sociales han llevado a cambios en la política educativa, considerándose como uno de los más importantes el que ha permitido que los alumnos con mayores dificultades puedan acceder a los aprendizajes comunes a todos. Esto ha supuesto que todos compartan las aulas y los aprendizajes. Estos cambios en la escolaridad de los alumnos implican nuevas concepciones en la forma de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje, las necesidades de los alumnos, las estrategias de enseñanza del profesor y la escuela en su conjunto.

Las necesidades educativas forman un "continuo" que van configurando las ayudas que los alumnos necesitan a fin de progresar hacia las metas comunes de la educación.

En este continuo existen los alumnos con discapacidad intelectual, es decir, con mayores dificultades, que requieren unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para satisfacer sus necesidades.

Si pudiésemos hablar de una característica que definiera a estos alumnos sería la *dificultad en el proceso de aprender*, más o menos generalizada. Esto afectaría a todas las capacidades: autonomía, lenguaje, interacción social, motrícidad, etc., en mayor o menor medida.

¿Qué necesidades se deducen de esa dificultad para aprender?.

Fundamentalmente la generalización de lo aprendido, entendida la *generalización,* para que sea real y efectiva, como que lo aprendido se aplique con frecuencia, a lo largo del tiempo, con otras personas y en otros marcos ambientales. Este aspecto es considerado por muchos autores como una de las dificultades principales que presentan algunos alumnos en su proceso de aprendizaje. En efecto, considerar la generalización es tener en cuenta la *utilización de lo aprendido de forma funcional.*

El hecho de tener en cuenta al alumno en interacción con su contexto supone que se debe intentar satisfacer sus necesidades como partícipe del mismo. La educación no se dirige tan sólo al alumno como tal, sino como persona miembro de una sociedad; es decir, los lugares en los que vive, las personas que le rodean y las actividades que debe realizar cobran una importancia decisiva a la hora de planificar el currículo escolar.

En este sentido, se trataría de favorecer los aprendizajes funcionales, es decir, aquellos aprendizajes que sean útiles y que aumenten la calidad de vida del alumno, permitiendo su participación presente y futura en los recursos comunitarios.

Así pues, una de las metas educativas prioritarias para nuestros alumnos y a la vez una de sus *necesidades educativas* más importantes es dotarle de *habilidades que favorezcan su funcionamiento autónomo en el entorno escolar y extraescolar*; por tanto, va a ser importante que al planificar nuestra intervención educativa tengamos en cuenta la forma de proporcionarle actividades diversas en diferentes situaciones (dentro y fuera del aula) encaminadas a conseguir que actúe y se desenvuelva de forma autónoma, es decir, que aprenda a responder adecuadamente bajo condiciones diversas, es decir, que aprenda a generalizar.

La generalización ha sido definida como la forma en que un alumno utiliza y adapta una habilidad de forma efectiva fuera de la situación en que fue aprendida. En ella hay que considerar dos aspectos fundamentales: la aplicación de una habilidad bajo diferentes situaciones y la modificación de una habilidad para aplicarla a un nivel de necesidad distinta.

Algunos de los factores que favorecen la generalización de aprendizajes son: el refuerzo que haya existido al ser aplicada en distintas situaciones y el hecho de relacionar los aprendizajes unos con otros.

Por ejemplo: Si se enseñan al alumno habilidades numéricas, probablemente mejorará también en otras, tales como manejo de dinero y tiempo, ya que tienen elementos en común como son: contar, leer los dígitos, establecer secuencias ordinales, etc.

Tener esto presente a la hora de secuenciar objetivos y contenidos podría contribuir a favorecer la generalización. Por otro lado, las investigaciones demuestran que la generalización, tratándose de alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes, no ocurre de forma espontánea, sino que debe ser planificada, lo cual implica establecerla como objetivo, diseñar estrategias de aprendizaje y evaluarla.

La profesora o el profesor, en su importante labor de mediación, puede desarrollar diversos procedimientos para programar actividades de enseñanza/aprendizaje encaminadas a la generalización:

- promover aprendizajes que se refuercen en el ambiente natural.
- disminuir los reforzadores artificiales aproximándolos a los naturales.
- enseñar al alumno a auto reforzarse.
- desarrollar la conducta en presencia de estímulos que estén presentes en el contexto natural.
- incorporar a los compañeros para que refuercen el comportamiento adecuado del alumno.

Las características personales de estos alumnos, que anteriormente hemos comentado, determinan que necesiten, para conseguir éxito en el aprendizaje, la *motivación* adecuada.

Como una línea de aplicación general a los alumnos con problemas de aprendizaje y adaptación, podemos decir que favorecemos su motivación cuando:

- aumentamos su seguridad ante las tareas: planteándole aquellas actividades que son adecuadas a su nivel de competencia, asegurándose de que ha comprendido bien las instrucciones, proporcionándole las ayudas que va necesitando mientras lleva a cabo las tareas,...
- partimos de sus intereses para acercarlos e incorporarlos a los objetivos y contenidos que tenemos planteados. Asimismo, hemos de procurar despertar nuevos intereses para ir ampliando sus conocimientos y experiencias.
- organizando los contenidos de forma globalizada, ya que es una forma muy apropiada de partir de los temas que interesan al alumno para ir relacionándolos con otros que son objeto de la programación del aula o de los objetivos individuales planteados para su progreso.
- utilizando el reforzamiento positivo y el autorefuerzo. A la hora de buscar incentivos que muevan al alumno a realizar una tarea o enfrentarse a una situación, no situarles en un primer momento, en la propia satisfacción que le puede proporcionar el resolver aquellos adecuadamente, sino, partir de la utilización de reforzadores externos , aunque tengamos presente que en última instancia, se persigue el objetivo de que el alumno sea capaz de autorreforzarse..

Los reforzadores externos pueden ser sociales (elogios, sonrisas, gestos de aprobación,...), de actividad y situaciones (jugar, disfrutar de más tiempo libre, ir de excursión, estar con los amigos,...) o materiales (alimentos, golosinas, juguetes, cuentos, prendas,...). Es preferible utilizar los primeros, pues su uso supone un recurso menos artificial que la utilización de refuerzos materiales.

La mediación consiste en dispensar las ayudas pedagógicas necesarias para la consecución de los objetivos propuestos. Estas ayudas según Bluma (1978) las podemos dividir en físicas (se refiere a la acción encaminada a sostener, guiar o apoyar a un alumno a fin de que pueda realizar una actividad), verbales, lo que implica expresar oralmente algo para que el alumno pueda llevar a cabo la tarea, y visual, que la constituye cualquier estímulo visual que permite que el alumno lleve a término la tarea con éxito.

En cuanto a *la utilización de las ayudas*, hemos de considerar:

- A*yudas a prestar* según la entrada sensorial y respuesta preferente de la información. Las ayudas serán tanto verbales como visuales, ya que el alumno con deficiencia mental responde mejor a una estimulación sensorial que le llegue por más de un canal.

- A*yudas en función del grado de discriminación*. Así, si la presentación es verbal detallaremos más las instrucciones o las repetiremos despacio y de forma clara, adecuando el nivel de lenguaje a su comprensión. De igual forma si es visual favoreceremos la discriminación, presentando un material

ordenado, con los estímulos relevantes bien marcados,...

Debemos de tener presente que facilitar una adecuada discriminación al comenzar un trabajo, puede reducir las ayudas a prestar durante su realización. Las ayudas deben de favorecer la motivación y la atención, ya que son requisitos indispensables para iniciar y desarrollar una actividad, y los alumnos con nee necesitarán ayudas para aumentarlos.

Finalmente, como criterio general en la utilización de todo tipo de ayudas, debemos tener presente que hemos de ir reduciendo, gradualmente, la cantidad de ayuda que se presta al alumno, a medida que éste va consiguiendo los objetivos propuestos.

En definitiva, Los alumnos con deficiencia psiquica, por implicaciones del propio déficit, tienen unas necesidades que podríamos llamar "básicas".

Estas son:

Desarrollo cognitivo Motivación y refuerzo. Generalización de los aprendizajes. Mediación en el proceso de E-A.

8. ¿QUIÉN Y COMO DETERMINAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE ESTOS ALUMNOS?

La determinación de las NEE de estos alumnos será llevada a cabo por los orientadores de los EOEPS en estrecha colaboración con lo profesores del niño y la familia.

El orientador/a realizara una evaluación psicopedagógica que recogerá información sobre los siguientes aspectos:

A) Información sobre el alumno:

- Aspectos de su desarrollo: biológico, intelectual, motor, lingüístico, emocional y de inserción social.

. Grado de desarrollo alcanzado en las diferentes áreas: cognitiva, motriz, adaptación social y habilidades sociales, lenguaje y comunicación.

. Nivel de competencia curricular en las áreas que experimente mayores dificultades.

. Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

B) Información relativa al entorno del alumno, considerando aquella que puede estar compensando o intensificando sus dificultades. Podemos distinguir:

- Información sobre el contexto escolar.
- Información sobre el contexto sociofamiliar.

La evaluación psicopedagógica nos va a permitir detectar las necesidades educativas del alumno con discapacidad psíquica y nos va a ayudar a conocer de forma precisa sus procesos de aprendizaje y los factores que están implicados (rendimiento, actitudes, motivación, intereses, relaciones personales, formas de enfrentarse a las tareas y situaciones etc.), para poder planificar las adaptaciones curriculares encaminadas a disponer las ayudas pedagógicas de forma intencional (objetivos-contenidos, actividades, organización de elementos personales y materiales) para favorecer nuevos aprendizajes y su adaptación social y escolar.

Referencias bibliografícas:

AARM. (2006): Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyos. Alianza Editorial. Madrid.

Bautista,r. y otros (1993): Necesidades educativas especiales. Aljibe. Málaga.

Benedet, M.J (1991). Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Madrid. Pirámide.

DSM-IV (1995) Manual diagnostico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.

Fernández campos, A. y otros (2002): Documento sobre los programas de formación para la transición a la vida adulta. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.

Garcia Fernandez , J.M., Pérez Cobacho, J. y Berruelo Adelantado, P.P. (2005): Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid. CEPE

Grau Rubio Claudia. (2006): Educación y retraso mental. Orientaciones prácticas. Aljibe. Málaga

Marchesi,A.Coll C. y Palacios J. (1991): Desarrollo psicológico y Educación. Alianza Editorial. Madrid.

Molina García Santiago. (1994): Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Aljibe. Málaga.

Sánchez Asin, A. (1993): Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. PPU. Barcelona.

VV.AA. (1991): Módulo de Formación: El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. CNRREE. MEC. Madrid.

VV.AA. (1989): Módulo de formación: Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela ordinaria. CNRREE. MEC. Madrid.

Verdugo Alonso, Miguel A.. (1995): Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y

rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI

Sánchez Asin,A. (1993): Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. PPU. Barcelona.

Bibliografía comentada.

La bibliografía comentada a continuación nos va a ayudar a conocer mejor al niño con discapacidad intelectual, para poder intervenir en el contexto escolar de una manera adecuada, por lo que se aconseja su lectura y reflexión.

Grau Rubio Claudia. (2006): Educación y retraso mental. Orientaciones prácticas. Aljibe. Málaga

Este libro de reciente publicación en el mercado, analiza las perspectivas en la consideración del retraso mental abiertas por las dos últimas definiciones de la AARM, presenta valiosa información para conocer las alteraciones neurológicas de los síndromes con retraso mental a la luz de los avances en el conocimiento del sistema nervioso central, estudia otros aspectos como el lenguaje en el retrasado mental o las funciones receptivas y expresivas. Finalmente dedica una atención específica al Síndrome de Down y a la atención educativa de los alumnos que presentan dicho síndrome.

Luckason,R., Coulte,D.L., Polloway, E.A., Reiss, S.,Schalock, R.L.,Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1997): Retraso mental: Definición,clasificación y sistemas de apoyo (traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro). Madrid: Alianza editorial. (Trabajo original publicado en 1.992.)

La definición de retraso mental de la Asociación Americana sobre Retraso mental es el manual más actual para conocer en profundidad el estado actual de la cuestión. Su lectura es imprescindible para los profesionales y personas interesadas en esta área.

Molina García Santiago. (1994): Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Aljibe. Málaga.

A pesar de ser un texto publicado en 1994, constituye una monografía rigurosa que recoge referencias a la investigación existente hasta 1993. Se analiza, con perspectiva histórica, la atención educativa al alumnado con esta discapacidad, prestando especial atención a nuestro contexto. Se estudian los principales aspectos psicoevolutivos de los alumnos con deficiencia mental: cognición y aprendizaje, lenguaje y comunicación, personalidad y relaciones interpersonales y adaptación social, para tratar después el diagnóstico psicopedagógico y la educación de este alumnado, incluyendo aspectos como la

enseñanza de habilidades básicas, la enseñanza de las disciplinas instrumentales, la educación familiar, la educación sexual y la formación profesional y el empleo.

Verdugo Alonso, M.A., y G.Bermejo, B. (1998): Retraso mental, adaptación social y problemas de comportamiento. Colección "Ojos solares" Pirámide.

Los problemas de conducta en las personas con retraso mental constituyen una de las principales dificultades a las que se enfrentan los profesionales en su trabajo diario. Este libro se centra en el análisis de las habilidades de adaptación y las habilidades sociales, para facilitar la elaboración de programas para el aprendizaje de conductas de integración comunitaria. Asimismo, analiza las conductas adaptativas y los trastornos psicopatológicos, para llevar a cabo programas de intervención educativa.

Enlaces Web comentados. Asociaciones, federaciones confederaciones y centros sobre discapacidad en España.

En este apartado ofrecemos direcciones de Internet relacionadas con la discapacidad intelectual.

- FEAPS. Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con retraso mental.
http: //www.feaps.org/.
Publica: Siglo Cero.

- AESPW. Asociación Española para el síndrome de Prader-Willi.
http://www.prader-willi-esp.com/

- INCLUSION EUROPE. Asociación Europea de la Liga Internacional de Sociedades para Personas con retraso mental.
http://www.inclusion-europe.org

- " http://www.down21.0rg/"
Pagina de la fundación Iberoamericana Down21.

- "http://www.sindromedown.net"
Pagina web de la Federación Española de instituciones para el síndrome de Down.

- AEDES. Asociación Española para la Educación Especial.
http:ctv.es/USER/aedes.

Publica: Educación, desarrollo y diversidad.

- DISCAPNET.

http://www.discapnet.es

Portal sobre la discapacidad: legislación, accesibilidad, libros y noticias.

- www.jumperocio.com.

www.@jumperocio.com.

Jumperocio. Puente de comunicación para personas con discapacidad psiquica.

La página tiene un foro para padres y/o tutores.

Foro para asociaciones y fundaciones.messenger, video llamadas, Chat, documentos compartidos, etc.

Glosario de términos.

Retraso mental

El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

Inteligencia

La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez del aprendizaje y el aprender de la experiencia.
Aunque este lejos de ser perfecto, el funcionamiento intelectual tiene su mejor representación en las puntuaciones de CI cuando se obtienen de instrumentos de evaluación adecuados.

Conducta adaptativa

La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y práctica que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la capacidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.

Apoyos

Los apoyos son recursos y estrategias destinadas a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que incrementan su funcionamiento individual.

Discapacidad

La discapacidad es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social y representa una desventaja sustancial para el individuo.

Contexto

El contexto describe las condiciones interrelacionadas donde las personas viven sus vidas cotidianas. El contexto visto desde una perspectiva ecológica implica al menos tres niveles diferentes a) el entorno social inmediato, que incluye a la persona, a la familia. (microsistemas) b) el vecindario, la comunidad,

las organizaciones que ofrecen servicios educativos etc. (mesosistemas) c) Los patrones más amplios de la cultura, la sociedad, la población amplia, el país, las influencias socio-políticas. (microsistemas).

Actividades.

Actividades de reflexión.

1. De todas las definiciones sobre la discapacidad intelectual ¿Cuál coincide más con las observaciones que tú has realizado con los niños con discapacidad intelectual?

2. Señala algunas características que presentan estos alumnos.

3. ¿Qué actuaciones debes realizar cuando en tu clase detectas que un niño puede tener una discapacidad intelectual?

4. Para hacer un diagnostico valido de un niño con discapacidad intelectual además del C.I. ¿que otros aspectos tenemos que tener en cuenta?

5. Analiza las diferentes teorías sobre la discapacidad intelectual y piensa cual es la que te parece más interesante y ¿Por qué?

6. Quien nos debe de proporcionar la información necesaria, para realizar una intervención adecuada con niño que presente discapacidad intelectual.

7. Que considera el DSM4-TR como "retraso mental de gravedad no especificada."

Actividades de aplicación.

1. Indica qué factores de riesgo mantienen la situación actual de un alumno con retraso mental escolarizado en tu Centro y trata de establecer qué actuaciones preventivas podrían haber hecho que su situación actual fuera más favorable.

2. Analiza la situación de dos alumnos con retraso mental escolarizados en tu Centro en diferentes niveles educativos y recoge la información necesaria para completar la siguiente tabla:

	Alumno A	Alumno B

Grado de retraso mental.		
NCC en lengua castellana y literatura.		
NCC en matemáticas		
Adaptación social		

Comenta brevemente la evolución de cada alumno desde su ingreso en el Centro.

3. Indica qué apoyos preventivos, deberían utilizarse en un caso en el que concurren los siguientes factores de riesgo:

Categoría	Factores de riesgo	Apoyos preventivos
Biomédica	Síndrome de alcohol fetal	
Social	Pobreza familiar. Vivienda en condiciones inadecuadas. Escasa habilidades para la atención de los hijos.	
Conductual	Padres alcohólicos. Maltrato o abandono infantil.	
Educativa	Desconocimiento del caso por los servicios de atención temprana	
Interacción entre factores de riesgo	La falta de medios y el consumo de alcohol facilitan la falta de cuidados prenatales y el síndrome de alcohol fetal	

4. Si hay algún niño con discapacidad en tu centro, recoge información sobre su desarrollo del lenguaje y compáralo con el de un niño de la clase que no presente discapacidad.

5. Resume el nivel de desarrollo actual en habilidades sociales de tu alumno con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta la información aportada por otras (padres, otros profesores, alumnos)

Autoevaluación. Test de 10 preguntas con 4 posibles respuestas

1. Los niños considerados límites. Presenta un C.I.

1. Entre 70 y 50.
2. Entre 50 y 35.
3. Entre 70 y 80.
4. Menos de 35

2. El Plon-R.es una prueba de:

1 Inteligencia.

2 Motricidad.

3 Adaptación social.

4 Lenguaje

3. La prematuridad en la discapacidad intelectual puede ser un factor de riesgo

1 Biomédico.

2 Social.

3 Conductual.

4 Educativo.

4. En que siglo se empieza a diferenciar el retraso mental de otras alteraciones

1 Siglo XVII

2 Siglo XIX

3 Siglo XVII

4 Siglo XX.

5. En los contextos socioculturales menos favorecidos existe:

1. Una mayor tasa de alumnos con retraso mental con una causa biológica identificada.
2. Una mayor tasa de alumnos con retraso mental con una causa biológica no identificada.
3. Dificultad para establecer diferencias como las contempladas en las respuestas 1 y 2
4. Diferencias entre las causas más frecuentes del retraso mental en unos sectores geográficos y otros.

6. Los alumnos con retraso mental moderado:

1. En la edad adulta suelen ser totalmente autónomos.
2. Suelen alcanzar los objetivos de la E. Primaria.
3. Suelen tener buenas destrezas motoras.

4. Se comunican verbalmente.

7. Para el diagnóstico del retraso mental, en general, existe acuerdo en que este ha de manifestarse

1. Antes de la escolaridad.
2. Alrededor de la pubertad.
3. Antes de los 18 años.
4. Antes de la inserción laboral del sujeto.

8. Para la evaluación de los alumnos con retraso mental las pruebas psicometricas:

1. Son los instrumentos que nos permiten obtener una información completa sobre las características del alumno.
2. Tienen escasa utilidad.
3. Aportan información importante que debe completarse con la obtenida a partir de otras fuentes.
4. Tienen más utilidad cuando se tratan de alumnos con menor edad.

9. *El lenguaje en la persona con retraso mental:*

1. Esta muy alterado en general.
2. Esta más alterado conforme aumenta el retraso mental.
3. Varía mucho en su desarrollo de un individuo a otro.

4 Presentan déficit articulatorio como la característica más relevante.

10. En general, los alumnos con discapacidad inteletual:

1. Presentan graves retrasos en el desarrollo motor.
2. Presentan con gran frecuencia problemas de comportamiento.
3. Necesitan muchas sesiones de apoyo especializado.
4. Tienen dificultades para generalizar los aprendizajes.

INTERVENCION EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

F. Cegarra Andrés y G. García Vilar

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 1

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 2

1. INTRODUCCIÓN.

En la unidad anterior, nos hemos detenido en las características de los alumnos con retraso mental y en el proceso de evaluación de estos alumnos con el fin de establecer sus necesidades educativas. Nos proponemos ahora reflexionar sobre cómo desde la institución escolar se pueden ofrecer respuestas a dichas necesidades, desde las previsiones organizativas más generales hasta las prácticas educativas más concretas, en un contexto que puede estar "pensado para el aprendizaje de todos los alumnos", entendiendo el aprendizaje como el resultado de la interacción entre los citados alumnos y las oportunidades que los entornos, escolar, familiar y social le proporcionan.

Dado que la incorporación a los centros educativos de los alumnos con retraso mental es un hecho sobre el que se ha acumulado una importante experiencia a lo largo de los últimos años, baste recordar que el Programa de Integración se inició en 1985, y que la práctica generalidad de las escuelas tienen establecidas en su proyecto educativo previsiones para la atención a la diversidad, que incluyen consideraciones generales o formulaciones de intenciones encaminadas a atender las necesidades de todo el alumnado, aludiremos con menos profundidad a dichas decisiones generales de centro y nos ocuparemos con más detenimiento de la respuesta educativa desde el aula o de la individualización de la atención en aquellos casos que lo precisen, por presentar necesidades más alejadas de las que son comunes en su grupo de edad.

Nos ocuparemos finalmente, de la respuesta familiar ante la discapacidad intelectual, así como de la colaboración entre familia y escuela, en el trabajo a realizar para lograr el mejor desarrollo de los alumnos con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta que cuando esta se establece en los términos deseables son fácilmente observables los beneficios obtenidos.

2. LA ESCUELA ORGANIZADA PARA TODOS LOS ALUMNOS. LAS DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y EL PROYECTO CURRICULAR.

Los documentos generales que recogen las decisiones sobre organización y las propuestas curriculares del Centro: Proyecto educativo de Centro y Proyecto Curricular, que asume la comunidad educativa y el equipo de profesores, ofrecen la primera referencia sobre la respuesta educativa que dicho centro ofrece. El proceso de elaboración de dichos documentos, suele incluir el análisis de las características del contexto y del alumnado y supone una primera oportunidad para tener presente las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que presentan alguna discapacidad y realizar ajustes o previsiones que faciliten una respuesta educativa adecuada. De ser así, se pueden evitar dificultades que pueden surgir con posterioridad, por ejemplo al realizar las previsiones metodológicas a nivel de ciclo y que no se ven superadas hasta que no se revisan los proyectos curriculares. En la bibliografía que se ofrece al final de esta unidad, se puede encontrar información más amplia sobre este apartado, aquí nos vamos a limitar a recoger algunas decisiones observadas en determinados centros y que han resultado de gran utilidad para dar una respuesta educativa más adecuada a las necesidades de los alumnos:

. Acuerdos sobre la atención a la diversidad como principio general articulador del Centro.
. Acuerdos en torno a una metodología que favorezca la atención a la diversidad.
. Horarios que permitan rentabilizar los espacios y el trabajo de los profesionales. Por ejemplo, el trabajo con grupos flexibles a nivel de ciclo, precisa horarios que lo permitan y previsión de los espacios necesarios.
. Tiempos para la coordinación de los profesionales implicados en el proceso educativo de los alumnos.
. Procedimientos y calendarios para articular la participación de las familiar en la vida del Centro.
. Creación de un centro o aula de recursos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales

3. EL AULA ORGANIZADA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ALUMNOS. RESPUESTA DESDE LA PROGRAMACIÓN DE AULA.

Repensar la situación del aula desde la atención a la diversidad, no sólo es adecuado por la existencia en ella de alumnos con discapacidad intelectual, sino que dado que, como ya hemos indicado en la unidad anterior todos los alumnos presentan necesidades de diferente orden a lo largo de su escolaridad, se trata de un actividad que tendrá un efecto favorecedor sobre todos ellos. En general y tal como veremos, más adelante, una clase pensada desde las necesidades de todos los alumnos permitirá que sean menos los que requieran una mayor individualización de la ayuda pedagógica.

El aula incluye un espacio físico donde un grupo humano establece interacciones orientadas hacia un fin, con la presencia de adultos que realizan mediaciones para que los alumnos desarrollen sus capacidades,

utilizando elementos materiales diversos, susceptibles de ser organizados para dicho desarrollo. Por ello, antes de entrar en el estudio de la programación de aula como elemento articulador de las previsiones que los adultos formulan cuando piensan en lo que cotidianamente ha de ocurrir en el aula, vamos a referirnos a los elementos materiales y humanos que hemos aludido, ya que la organización y el uso de los primeros así como las características de los segundos condicionarán la interacción entre los alumnos y la programación de aula.

. *Los elementos materiales.*

La mayoría de los proyectos curriculares de nuestros centros indican que se trata de centros abiertos a la comunidad y al entorno circundante, donde las prácticas de aprendizaje se desarrollan en escenarios diversos tanto dentro como fuera del recinto escolar; sin embargo, la realidad es que la mayoría del horario escolar se consume dentro del aula y que incluso las actividades en el entorno más o menos próximo requieren un trabajo previo y/o posterior que también se desarrolla en el aula. El lugar físico donde ocurren la mayoría de las interacciones, las características del mismo o la disposición de los elementos materiales que lo ocupan, no debe ser pues ajeno a la hora de valorar la calidad de las mismas.

Cualquiera que pueda visitar una escuela en un momento en que los alumnos no estén presentes y observe varias aulas contiguas donde diferentes grupos del mismo nivel desarrollen su actividad, sin ser un experto en educación podría obtener información precisa sobre cómo ocurren los acontecimientos cotidianos en cada una de ellas, sobre cómo son las interacciones entre los alumnos, sobre el tipo de actividades que se realizan, sobre el estilo de enseñanza del docente e incluso sobre los valores que inspiran el trabajo que allí se desarrolla. La disposición del mobiliario permite adivinar cómo son los desplazamientos y las interacciones de los alumnos, la variedad y disposición de los materiales informa sobre la mayor o menor uniformidad de las tareas que se realizan. No sería, por tanto, tampoco muy difícil anticipar algunas observaciones que sería esperable poder realizar en un aula que favorezca la atención educativa de un alumno con discapacidad intelectual en lo referente a la organización y disposición de los elementos físicos del aula.

Siendo importante la reflexión sobre cómo se organizan los elementos físicos del aula, también lo es resaltar que, como ya hemos dicho con anterioridad, casi todas las escuelas se declaran abiertas a la comunidad, pero lo que interesa es que los enunciados generales se traduzcan en prácticas coherentes con ellos, lo que referido al uso de escenarios para la enseñanza debería llevar a “clases abiertas” que apliquen lo aprendido en el aula en contextos diversos y obtengan fuera de ella experiencias que alimenten la reflexión. Generalizar los aprendizajes en situaciones diferentes, debemos de recordar que siendo

importante para el alumnado en general, es una necesidad a atender de modo preferente cuando se trata de alumnos con discapacidad intelectual.

Una buena disposición de los elementos físicos o materiales del aula, facilita la actividad que se desarrolla en ella, pero más importante que los elementos materiales, son las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello les vamos a dedicar nuestra atención en el siguiente apartado.

. *Los elementos personales.*

Entre los elementos personales que intervienen en el aula, los docentes y especialmente el tutor como referente fundamental para el grupo, merece una consideración especial.

Las actitudes que estos sostengan en torno a los alumnos con discapacidad puede condicionar su actuación y traducirse en conductas tales como sobreprotección o en el sostenimiento de expectativas limitadas sobre ellos que de manera implícita conducen a los resultados esperados. La percepción por parte del docente del retraso mental desde una concepción inmovilista o de manera más precisa, pensar que las dificultades de aprendizaje, son fruto únicamente de las limitaciones que presenta el alumno, puede influir negativamente en su trabajo en el aula. En este sentido, la “etiqueta” de “retrasado”, puede traducirse en pobre ejecución esperada por parte del docente y menor esfuerzo empeñado en el progreso del alumno, a lo que seguirá efectivamente un pobre rendimiento de este que se justificará y ratificará por la etiqueta de retrasado. Este hecho, nada infrecuente en la práctica, justifica que los profesionales implicados tengan oportunidades de reflexionar sobre sus actuaciones en el aula y revisar sus percepciones sobre las necesidades educativas de los alumnos, sus capacidades para aprender y la importancia de su labor mediadora en el aprendizaje de todos ellos.

Otro efecto derivado de una concepción errónea de la discapacidad, muy común entre los padres y también observable en algunos docentes es la sobreprotección; implica poner más el énfasis en las limitaciones del alumno que en la provisión de oportunidades para aminorarlas, lo que conlleva, otra vez, una infravaloración de lo que el alumno puede llegar a hacer y que en la práctica puede llegar a que se le propongan tareas repetitivas o poco relevantes para su aprendizaje o se desaprovechen las oportunidades de participar en las experiencias que se promuevan en el aula, planteándole actividades muy diferenciadas de las que realizan los demás sin darle opción de ofrecer aportaciones en base a sus posibilidades.

La actuación de los docentes en el aula, su manera de gestionar la clase y de orientar la comunicación y las interacciones que se producen en ella, contribuye a que en cada grupo clase exista una forma peculiar

de estar y trabajar en dicha clase; es lo que se llama el clima social de la clase que no es ajeno al aprendizaje que en ella se produce:

. Si el profesor estimula la participación en el aula, mejora el interés de los alumnos por el aprendizaje y el autoconcepto de los mismos.
. Mejora el rendimiento cuando las tareas a realizar están claramente planteadas, responden a objetivos concretos y existen en el aula relaciones de ayuda.
. Un clima competitivo y controlador, sin ayuda, favorece la tensión y el desinterés.
. La creatividad y el interés de los alumnos no se ven favorecidos cuando el clima prioriza la competitividad y no se atiende la dimensión afectiva.

La respuesta a las necesidades de los alumnos desde la programación de aula.

En coherencia con lo que hasta aquí hemos venido diciendo, las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual no vienen dadas únicamente por las limitaciones propias de su discapacidad, sino que se concretan a partir de la evaluación del alumno, especialmente en lo que se refiere a su nivel de competencia curricular y su estilo de aprendizaje y las condiciones de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se ve inmerso y que hemos revisado en páginas anteriores. Pensar en un alumno concreto, dentro de una clase concreta, nos permite conocer en qué medida aquel puede participar de la vida cotidiana en esa clase y qué podremos cambiar para posibilitar esa participación, es decir, qué modificaciones o adaptaciones es preciso realizar en los distintos elementos curriculares para responder mejor a las necesidades de sus alumnos.

Como dijimos antes, la adaptación del currículo a nivel de la programación de aula, tiene una importancia capital y merece la pena que los docentes dediquen tiempo a formularse cuestiones tales como la siguiente: a partir del conocimiento que ahora poseo sobre las necesidades de mis alumnos en general, y de este o estos alumnos con discapacidad intelectual, ¿qué cambios tengo que introducir en el funcionamiento de mi clase para que todos puedan ver satisfechas sus necesidades? Dedicar el tiempo necesario a esta reflexión y tomar las decisiones precisas, permitirá, sobre todo en los primeros años de la escolaridad o si se trata de alumnos con una afectación menor, que las adaptaciones individuales sean o innecesarias o menos relevantes. Por otra parte, estas decisiones nacidas desde el aula, podrían irradiar la totalidad del centro y propiciar la revisión a ese nivel, ya que el proceso de construir un centro adaptado a la diversidad tiene un carácter cíclico y puede alimentarse desde diferentes instancias.

A la hora de adecuar la programación de aula a las necesidades de los alumnos nos vamos a referir a los elementos nucleares de la misma: objetivos y contenidos, metodología, actividades y evaluación.

. *Los objetivos y contenidos.*

El criterio de funcionalidad de los aprendizajes al que se ha aludido en la unidad anterior, así como la toma en consideración de las características concretas de los alumnos del grupo nos puede ayudar a decidir sobre las diferentes posibilidades de adaptar objetivos y contenidos:

. Introducción de objetivos y contenidos.

El currículo de las diferentes áreas, repensado en función de los alumnos del grupo, permite introducir aquellos elementos que resulten pertinentes en función de sus necesidades. En ese sentido, y a modo de ejemplo, podemos reseñar que en un aula donde existan alumnos con discapacidad, puede parecer necesario potenciar el conocimiento y respeto mutuo así como la aceptación de las diferencia. Las competencias básicas de la etapa de Educación Primaria a las que se refiere el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, introducen la "competencia social y ciudadana" entre las que los alumnos han de desarrollar a lo largo de la enseñanza obligatoria y dicha competencia incluye entre otras cosas la habilidad para "conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas" e incluye además "la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad entre los diferentes colectivos". Al logro de esta competencia básica se contribuye desde las diferentes áreas, a través del currículum propio de cada una y dentro del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, en el bloque: "La salud y el desarrollo personal", se pueden concretar contenidos referidos a aspectos tales como:

. Características diferenciales del cuerpo humano: sexo, color, altura, etc.
. Dificultades personales en determinados momentos del desarrollo. Movilidad, control postural etc.
. Diferencias entre las personas a la hora de participar en los juegos, realizar tareas o resolver problemas.
. La ayuda y cooperación con los compañeros que tienen dificultades para realizar determinadas actividades.

. Dar prioridad a determinados objetivos y contenidos.

Se trata de dar más importancia o dedicar más tiempo a determinados objetivos o contenidos que, siendo importantes para todos los alumnos, resulten especialmente relevantes para aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En la etapa de Educación Primaria, volviendo a tener presente el

criterio de funcionalidad de los aprendizajes, parece oportuno resaltar la importancia de los objetivos o contenidos relacionados con:

. Desarrollo de la comunicación, como elemento facilitador de la interacción con los demás y la adaptación social del alumno.

. Desarrollo de la lectoescritura, teniendo en cuenta que los alumnos con discapacidad intelectual, no sólo presentan dificultades en los procesos de decodificación, sino mayormente en la comprensión del texto y la expresión escrita.

. La habilidad para utilizar los números y las operaciones básicas, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

. El desarrollo de las relaciones interpersonales y la adaptación social de los alumnos.

Los objetivos y contenidos a los que demos prioridad, precisarán a veces que se articule una mayor sistematización y secuenciación para su adquisición, lo cual puede requerir alargar la temporalización. En ocasiones, esto podrá realizarse dentro del margen de flexibilidad que permite la programación de aula; en otros casos, no será posible y se tratará por tanto de decisiones en el ámbito de las adaptaciones curriculares individuales.

. *Metodología.*

La metodología nos remite a la organización del trabajo en el aula en torno a los contenidos seleccionados, para que los alumnos alcancen los objetivos propuestos. Se trata de que los alumnos con necesidades educativas especiales progresen en el aprendizaje y que los demás alumnos del grupo, desarrollen también sus capacidades mediante la realización de las actividades que se les propongan. Debemos partir, por lo tanto, de una metodología común que incluya suficientes oportunidades para que los alumnos mantengan la motivación por el aprendizaje y se facilite su generalización. En la unidad anterior nos hemos referido a ello, por lo que no reiteraremos aquí lo ya expuesto, sino que vamos a presentar algunas sugerencias que pueden ayudar a adecuar la metodología a la diversidad de alumnos del grupo:

. Determinar y actualizar los conocimientos previos de los alumnos antes de iniciar un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje. Al iniciar el trabajo de una nueva unidad didáctica, puede ser oportuno revisar la información que ya tienen los alumnos sobre los contenidos a tratar, para determinar con más precisión si las tareas previstas son adecuadas o se precisa incorporar alguna no prevista con anterioridad.

. Globalizar los contenidos en torno a centros de interés que conecten con experiencias o intereses de los alumnos.

. Hacer uso de estrategias que incluyan la experiencia directa y la reflexión sobre ella, como el aprendizaje por descubrimiento.

. Utilizar técnicas que permitan la colaboración entre los alumnos y la aportación de cada uno desde sus competencias reales, como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza tutelada.

. Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos, utilizando con frecuencia las preguntas para comprobar que aquellos que presentan mayores dificultades son capaces de entender lo que se les está exponiendo y para tener la seguridad de que saben lo que tienen que hacer y cómo han de realizarlo.

. *Actividades.*

Las sugerencias incluidas en el apartado anterior remiten necesariamente a la necesidad de proponer a los alumnos un trabajo en el aula compatible con la metodología propuesta. Las decisiones sobre qué tienen que hacer los alumnos, aquello en lo que en definitiva consumen el tiempo destinado a las sesiones de clase, marca el nivel donde la coherencia entre los propósitos y la práctica encuentra su oportunidad de evidenciarse. Se trata de un aspecto nuclear para que lo que en reiterados momentos hemos planteado: que el trabajo en la clase permita aprender a todos, se materialice en actuaciones concretas, por ello vamos a recordar algunas consideraciones que puede ser de gran ayuda, en relación con las actividades a desarrollar en la clase:

. Plantear actividades que permitan trabajar con distinto grado de dificultad, sobre un mismo contenido.

Habitualmente los materiales de trabajo, casi siempre libros de texto y cuadernos de trabajo del alumno, sobre cada contenido plantean algunas actividades de iniciación, con menor dificultad y a continuación otras de mayor complejidad, pero en numerosas ocasiones es preciso modificar ese repertorio de tareas para determinados alumnos:

. Incorporar algunas actividades previas a las propuestas por el libro de texto, para permitir que algunos alumnos estén en condiciones de acceder a estas últimas, aunque probablemente no harán las mismas que otros compañeros con distintas posibilidades.

. Sustituir algunas de las actividades del texto por otras más adecuadas a la situación de determinados alumnos.

. Modificar algunas de las actividades propuestas, para hacerlas más adecuadas a determinados alumnos. Por ejemplo, si se propone realizar un problema que requiera el uso de dos operaciones combinadas, caben varias modificaciones:

. Simplificar y reducir el texto.

. Sustituir las cantidades por otras más familiares para determinados alumnos.

. Descomponer el problema en dos partes, de modo que quede más claro el contenido del mismo.

. Proponer, sobre el mismo contenido, actividades individuales y grupales.

. Prever la realización de actividades susceptibles de ser realizadas en diferentes situaciones y contextos: en el aula, en el entorno familiar, en el barrio etc.

. Diseñar actividades de libre ejecución en función de los intereses de los alumnos.

. *Evaluación.*

En el apartado que hemos dedicado a metodología, nos hemos referido a la importancia de la evaluación inicial, realizada con el fin de determinar los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar un proceso de enseñanza y aprendizaje, para ajustar el trabajo a realizar en el aula, de modo que la distancia entre lo que "los alumnos ya saben" y "lo que queremos que aprendan", sea justamente aquella que les permita establecer relaciones entre lo uno y lo otro y no reiterar cosas ya sabidas o someterles al fracaso ante exigencias alejadas de sus posibilidades de éxito. Sin embargo, la forma más común de entender la evaluación, implica la comprobación de los resultados obtenidos por los alumnos al cabo de un periodo de tiempo, o de un proceso formativo determinado; por ejemplo, al concluir el trabajo sobre una unidad didáctica. Se trata de la evaluación sumativa, que tiene interés como comprobación de los logros alcanzados por el alumno en un momento dado, pero entendida como elemento favorecedor del desarrollo de los alumnos, nos interesa contemplar la evaluación dentro del proceso educativo, la evaluación continua, que informa durante el desarrollo del mismo, sobre la idoneidad de la propuesta pedagógica y sobre la necesidad de su revisión, a partir de los datos que se van obteniendo. Las respuestas que los alumnos emiten cotidianamente en el aula, la participación en las tareas, las producciones obtenidas, ofrecen información variada y útil para evaluar los procesos de aprendizaje, sin menoscabo de que, sobre todo en niveles superiores de la escolaridad, los alumnos vayan teniendo progresivamente el hábito y la experiencia de enfrentarse a instrumentos específicos de evaluación, que deberían ser coherentes con las adaptaciones que se hayan realizado en otros elementos de la programación de aula:

. Si algún alumno precisa habitualmente más tiempo para realizar las tareas escolares, dispondrá de más tiempo para realizar las pruebas de evaluación.

. Si en algún caso se han realizado adaptaciones en el contenido o presentación de las tareas, se mantendrán esas adaptaciones en las pruebas de evaluación.
. Se utilizarán instrumentos variados de evaluación con el fin de facilitar la comunicación de lo aprendido por parte de los alumnos.

Los resultados obtenidos por los alumnos, informan de manera privilegiada, como ya hemos indicado, sobre la idoneidad del trabajo planificado por los docentes y nos permiten tomar decisiones:

. Sobre la necesidad de ayuda complementaria a algún o algunos alumnos que cometan más errores de los esperados.
. Sobre la conveniencia de modificar, en alguna medida, la planificación del trabajo a desarrollar en el aula.

4. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES.

La experiencia acumulada a lo largo de los años en que la atención educativa a los alumnos con discapacidad intelectual se viene produciendo en los centros ordinarios de educación Primaria y Secundaria, pone de manifiesto que las adaptaciones curriculares individualizadas, entendidas como adecuaciones del currículo referidas a un alumno concreto, se pueden reducir en gran medida si se presta la atención necesaria a las adaptaciones en la programación de aula, siendo esto muy beneficioso para la generalidad del alumnado. No obstante, cuando se trata de alumnos con mayor afectación o estén en niveles avanzados de escolaridad, de modo que su nivel de competencia curricular sea menos próximo al de los demás alumnos del grupo, en alguna o algunas áreas será preciso realizar un trabajo sensiblemente diferente al realizado por los otros, pero teniendo en cuenta que *como afirman Giné y Ruiz (1991), el término adaptación curricular (ACI), implica que:*

. El currículo es el mismo para todos los alumnos.
. Se aportan elementos normalizadores.
. Se pueden referir a cualquier alumno de cualquier edad.
. Alude al principio de normalización de la enseñanza.

Es conocida la división entre adaptación curricular significativa y no significativa, en el continuo del proceso de adaptación, que va desde una atención más individualizada o una supervisión más cercana a un alumno mientras realiza las mismas tareas que los demás hasta la programación de un trabajo muy diferenciado, reservando la expresión *adaptación curricular significativa* para aquellos casos en que se

modifican de manera sustancial los elementos básicos del currículo y es a esas adaptaciones a las que nos referimos en este apartado.

Para la realización de una ACI, se precisa que como resultado de un proceso de evaluación psicopedagógica efectuada por el EOEP o Departamento de Orientación correspondiente, se concluya que el alumno presenta necesidades educativas especiales que hacen necesaria la ACI. Dicha elaboración, implica a diversos profesionales desde los servicios de orientación, antes aludidos, al tutor, los componentes del equipo docente o los especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje que puedan intervenir.

Al hablar de adaptaciones curriculares individualizadas, podemos distinguir entre

. <u>Adaptación en los elementos de acceso al currículo.</u>

Se trata de crear en el Centro y en el aula las condiciones para que los alumnos puedan interactuar con el currículo. Incluye la eliminación de barreras arquitectónicas, la incorporación de medios técnicos de diversa índole, la incorporación de sistemas alternativos de comunicación, la adecuación de materiales didácticos etc. La participación de elementos personales necesarios en función de las necesidades de los alumnos, es incluida por algunos como adaptación de acceso, mientras que en otros casos se explicita a la hora de indicar los "apoyos" que el alumno requiere. En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual son estos últimos los que precisan habitualmente ya que las adaptaciones de acceso, son más necesarias cuando se trata de otras discapacidades y serán tratadas en los módulos que se refieren a ellas.

. <u>Adaptación en los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.</u>

El punto de partida para la adaptación en los elementos básicos del currículo será la información incluida en el informe psicopedagógico del alumno. Por ejemplo, los contenidos que se propongan en la adaptación curricular serán establecidos a partir del nivel de competencia curricular expresado en dicho informe. Las adaptaciones curriculares individualizadas han de formularse en un documento oficial: Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), en cuya elaboración deben participar los diferentes profesionales implicados en el proceso educativo del alumno, teniendo también conocimiento la familia de que se ha realizado una adaptación curricular individualizada para el alumno de que se trate.

El DIAC, como documento, ha de realizarse necesariamente cuando un alumno precisa adaptaciones curriculares individualizadas, sin embargo, no existe un modelo prescrito; cada centro, por lo tanto puede, siendo esto además lo deseable, adoptar el que considere más adecuado. No obstante es conveniente que

se trate de un documento que sea sencillo y útil, que contenga la información necesaria y que sea de fácil utilización, de modo que invite a su manejo frecuente y no se convierta en un documento más, elaborado porque es obligatorio para ser guardado en un cajón. Existen muchas propuestas de DIAC (Ruiz, 1988; González, Ripalda y Asegurado, 1993; Blanco Guijarro, 1994), con modelos bastante parecidos que pueden ser consultados por los interesados. En la práctica hemos observado que cada centro, aún partiendo a veces de alguno de ellos, termina adoptando uno propio tras revisar su puesta en funcionamiento durante algún tiempo. No obstante, vamos a recoger a continuación los apartados que debería incluir el DIAC:

1. Datos De identificación.
2. Personas implicadas en la realización y seguimiento de la ACI
3. Resumen de la historia del alumno.
    . Historia escolar, historia del desarrollo etc.
4. Análisis del contexto: escolar, familiar, social.
5. Nivel de competencia curricular
6. Estilo de aprendizaje.
7. Necesidades educativas especiales.
8. Propuesta de adaptaciones curriculares:
    . 8.1. Adaptaciones de acceso, en su caso.
    . Adaptaciones curriculares por áreas.
    . 8.2. Objetivos, contenidos, criterios de evaluación.
9. Apoyos necesarios
    . Apoyos que intervienen, sesiones semanales y horario de las mismas, lugares donde prestar el apoyo, procedimientos para la coordinación etc.
10. Criterios de promoción.
11. Coordinación con la familia.
12. Seguimiento del DIAC.

5. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA.

La relación que el centro escolar pueda establecer con la familia del niño con discapacidad psíquica a través de todos los profesionales que intervienen con él, es una ayuda importante para que se de una buena evolución en el desarrollo del niño y evitar la ansiedad y el estrés que se produce, ayudando a mejorar el clima y las relaciones familiares.

Pero para poder ayudar a la familia del niño, debemos de conocer una serie de cuestiones importantes que normalmente aparecen al enfrentarse a este problema.

¿ Que pasa cuando en una familia hay un niño con discapacidad psíquica?

Cuando en una familia nace un hijo con discapacidad intelectual, los padres experimentan distintas reacciones y sentimientos enfrentados tales como desconcierto, decepción, enfado, pena, repulsa, frustración, indeferencia, culpabilidad, negatividad…. Todos ellos funcionan, como mecanismos de defensa ante un acontecimiento nuevo no esperado.

Una vez que los padres reciben la noticia de manos del especialista (no suelen conformarse con el primer diagnostico que reciben, sino que tienden a vagar de especialista en especialista intentando dar con uno que les diga que los otros médicos estaban en un error), el primer sentimiento que les invade es de angustia y ansiedad ante una situación inesperada y de la que apenas tienen conocimientos.

Tras el golpe inicial que supone saber que su hijo presenta una discapacidad intelectual, a los padres les surgen multitud de interrogantes respecto a cómo afrontar el problema: ¿A qué especialistas hay que acudir?, ¿Qué características tiene un niño con discapacidad intelectual?, ¿Se puede curar?, ¿Podrá tener una vida normal?, ¿Cómo hay que educarle?, ¿Qué recursos debemos utilizar para su mejor desarrollo?

Durante los primeros momentos del nacimiento del hijo, es tanta la desinformación que tienen acerca de los recursos existentes, de las posibilidades de desarrollo de estos niños o de sus características, que se les viene el mundo encima y no saben por donde empezar.

El ambiente familiar se ve afectado desde el principio; los padres, hermanos y resto de familiares próximos debaten sus sentimientos entre dos polos que van desde el rechazo y evitación iniciales hacia el nuevo miembro, a una posterior sobreprotección y aceptación de su condición de discapacitado. En los padres es frecuente que se mezcle el miedo a lo desconocido y a no ser capaces de hacer frente a esta nueva situación, con un sentimiento de culpa por la discapacidad intelectual de su hijo.

La aceptación de la discapacidad no es algo que se produzca de la noche a la mañana. Es un proceso que comienza cuando los padres toman conciencia de la discapacidad de su hijo y que durará toda la vida. Es necesario que pase un tiempo para que el problema sea asimilado y aceptado por la familia, este periodo es diferente en cada familia, según las características que presenten.

Las etapas que suele pasar una familia al enterarse de que su hijo presenta una discapacidad, da igual el tipo que sea, son:

Etapa de negación y aislamiento: En esta etapa los padres restan importancia al problema y pueden llegar a negar su existencia, es un periodo de confusión donde aparecen sentimientos de culpa y desesperación.

Etapa de enojo: Aquí los padres intentan buscar culpables al problema de su hijo y son capaces de acusar al profesional que ha hecho el diagnostico, a sus familiares, amigos, etc. Es importante que expresen lo que sienten y se desahoguen.

Etapa de depresión : En esta etapa los padres presentan una actitud de desanimo ante el problema de su hijo y no se ven preparados para afrontar su educación.

Etapa de aceptación: El desarrollo de la confianza de los padres en las posibilidades de su hijo para llevar una vida normal y la percepción de este como alguien capaz de realizar cosas al igual que el resto de niños, implica la aceptación del problema.

A veces aparece por parte de los padres sobreprotección hacia el hijo. Esta sobreprotección dificulta la maduración del hijo, lo que lleva a que el niño discapacitado esté a veces más consentido de lo deseable y los padres pueden llegar a permitirles acciones que no le permitirían a otro hijo, lo que puede crear a veces celos entre los hermanos y problemas en la dinámica familiar.

Nuestra función como enseñantes es ayudar a los padres a superar las diferentes fases, lo antes posible para que así puedan aceptar a su hijo y este se pueda desarrollar como persona en un ambiente lo más normalizado posible. También hay que ayudar a los padres para que hagan frente al problema de la manera más racional posible, buscando los recursos necesarios para solucionarlo; buscarán estrategias diferentes dependiendo del problema, ya que este puede ser de tipo instrumental, de cuidado y atención o relacionado con las actividades de la vida diaria.

Profundizando y analizando con más detalle las consecuencias que experimenta los padres que tienen un hijo con una discapacidad intelectual, vemos que la mayoría vienen derivadas de: repercusiones objetivas, de reacciones emocionales y de las crisis cíclicas que suelen aparecer a lo largo del desarrollo del niño.

Repercusiones objetivas.

- Aislamiento social. La vida social de las familias de un discapacitado se limita frecuentemente más de lo normal.
- Economía. En casi la totalidad de los hogares con un niño discapacitado los ingresos disminuyen y los gastos aumentan. Esto suele deberse al hecho de que las madres no suelen trabajar, además de todas las medidas extras que necesitan. (medicinas, estimulación, etc.)
- Desorganización del hogar. A veces el clima psicológico que había en el hogar cambia y se vuelve un poco tenso, lo que repercute negativamente en la persona discapacitada. En algunas ocasiones la discapacidad determina un cambio de domicilio.

Repercusiones emocionales.

- Vergüenza. A causa de las manifestaciones que se observan en la persona con discapacidad: habla ininteligible, movimientos torpes, gestos raros, problemas de comportamiento etc.
- Irritabilidad. En general todas las reacciones y emociones van desapareciendo con el paso del tiempo, aunque a veces persisten y se vuelven más irascibles de lo que habían sido hasta ahora.

Crisis cíclicas.

Las crisis cíclicas suelen producirse cuando:

- Se le diagnostican al hijo otras alteraciones. En estos casos los padres viven muy dolorosamente la crisis inicial.
- En el primer aniversario de la confirmación del diagnóstico.
- En Las fiestas familiares.
- Ante un nuevo nacimiento en el ámbito familiar o en el vecindario.
- Comienza su escolarización.
- Empieza a ser consciente de su diferencia, sus preguntas producen en los padres sentimientos muy dolorosos.

Los factores condicionantes de las reacciones familiares van a depender de:

La clase social. Parece que se ha demostrado en algunos estudios que son las familias pertenecientes a la clase media las que más impacto reciben ante la existencia de un hijo diferente ya que las expectativas hacia él son mayores. En general, desean que lleguen a alcanzar un puesto de trabajo mejor que el suyo.

Localización. Las familias que viven en un entorno rural, no van a disponer de los medios necesarios para poder atender a sus hijos; escuelas, profesionales especializados, etc.

Número de hijos. En general, los padres que tienen un hijo con una discapacidad, tienen menos hijos, por el miedo a que pueda repetirse la misma experiencia.

Fecha de diagnóstico. La reacción de los padres, será distinta según la fecha de diagnóstico de la deficiencia. Si el conocimiento de la misma ocurre en el momento en que el niño nace las reacciones de los padres son más fuertes.

¿Qué actitud adoptan los hermanos ante la discapacidad intelectual?

Cuando ha pasado un tiempo desde el nacimiento del hermano y éste no ha desarrollado algunas habilidades y capacidades correspondientes a su edad, es el momento en que los hermanos se dan cuenta de que ocurre algo y empiezan a preguntar a los padres. En estos momentos los padres deben de contestar lo más verídicamente posible a sus hijos. Si no se ven capaces, deben consultar y asesorarse por profesionales, ya que la intervención que estos realicen, no debe ir solo dirigida al niño con discapacidad, sino también a las necesidades de los padres y a la de los hermanos.

Las preguntas más frecuentes que se suelen plantear los hermanos son: ¿Por qué mi hermano es disminuido?, ¿Qué le pasa?, ¿puede curarse?, ¿es feliz?, ¿Cómo podemos ayudarle?, ¿Qué va a pasar cuando mi hermano sea mayor? ¿Podrá trabajar? etc. Todas ellas reflejan inquietudes respecto al hermano discapacitado. Es necesario que los padres digan la verdad a los hermanos, porque así evitaran que los niños tengan ideas erróneas y también la ansiedad y el estrés.

Normalmente cuando hay un hijo discapacitado en la familia, este exige una atención continua y un cuidado permanente dentro y fuera del hogar, por lo que los padres piden la colaboración del resto de los hermanos para el reparto de tareas. Esto puede ser considerado como una carga para algunos niños y les genera diferentes actitudes: resignación, rechazo hacia el hermano porque lo ven como una carga, o actitudes agresivas hacia los padres a los que consideran culpables de esa situación.

Para que la familia siga funcionando adecuadamente, tras el nacimiento de un hijo discapacitado y no se rompa su equilibrio, todos sus miembros tendrán que recibir apoyo, encaminado sobre todo a fomentar una buena comunicación entre padres-hijos, lo que aumentará la cohesión familiar y solucionará los problemas de envidias o celos que puedan surgir entre los hermanos por el trato preferencial que se le esta dando al hijo discapacitado.

¿Cómo podemos colaborar con la familia?

Son tantas y tan variadas las dudas y las necesidades que tienen los padres ante el nacimiento de un niño con discapacidad intelectual, que los profesionales que les atienden deben de estudiar a cada familia en particular, para valorar sus necesidades y diseñar un programa de intervención que de respuesta a las mismas.

En Algunos casos, las familias necesitan recibir ayuda especializada sobre todo aquellas que no aceptan al hijo con discapacidad, a veces los motivos vienen dados, por la calidad de la relación marital, la búsqueda de servicios para el hijo con discapacidad y la naturaleza burocrática de muchos de ellos que puede frustrar a las familias. Lo que trata la terapia es de que estas familias se vayan convirtiendo poco a poco en familias cooperadoras y muy motivadas para seguir con cualquier tipo de tratamiento o de intervención.

La intervención educativa puede ir dirigida por un lado a la familia, considerada en su conjunto y por otro lado a cada uno de los miembros particulares que la constituyen. (padres, hermanos o familiares próximos).

A modo de ejemplo desarrollaremos programas que se pueden poner en práctica desde el centro escolar, y que a veces también se pueden hacer en colaboración con los Ayuntamientos, asociaciones o los servicios sociales de la zona.

Programas de apoyo social.

- *Grupos de padres*

Es una red informal de apoyo. La iniciativa y organización corre a cargo de los padres. La periodicidad de las reuniones las establecen ellos mismos teniendo en cuenta sus necesidades. Sus principales objetivos son disminuir el estado de ansiedad asociado al cuidado de un hijo con discapacidad intelectual y fomentar el intercambio de información, materiales y experiencias entre personas que viven una situación similar y que son capaces de escuchar de un modo diferente porque comparten el mismo problema.

Los padres proponen que la información sea dada por equipos de profesionales entre los que se encuentren padres con hijos discapacitados cuya misión sea ayudar a los nuevos padres a resolver sus dudas y sus conflictos. Gracias a esta ayuda los padres pueden ver que otros han conseguido solucionar sus problemas y servirán de modelo para poder resolver ellos también los suyos.

- Talleres de padres

La iniciativa y organización corre a cargo de un profesional. Es una red de apoyo más formal que la anterior. Su principal objetivo es proporcionar consejo, formación y orientación para la educación de los hijos. Algunos de los temas que se pueden tratar en estos talleres son la educación del niño discapacitado, técnicas de modificación de conducta para los problemas de comportamiento o información sobre los recursos disponibles. Estos talleres, ofrecen a los padres la oportunidad de relacionarse con otros que tienen sus mismos problemas, necesidades e inquietudes.

Para organizar el taller, es necesario que el profesional que lo realice conozca las características del grupo para elegir y elaborar el material, así como resolver las dudas en función del nivel de conocimiento de los padres.

- *Programa de "padres a padres"*

Estos programas constituyen una mezcla entre los dos programas anteriores. Actualmente en España están poco desarrollados, pero si son frecuentes en EE.UU. Los principales objetivos de estos programas son: conseguir la adaptación emocional y afectiva de los padres, proporcionar información sobre los servicios existentes y formarlos en técnicas de asesoramiento.

Hay varios programas:

Programas con la familia extensa. Se centran en los miembros de la familia extensa que no sufren de manera tan cercana la experiencia de un discapacitado en el hogar, porque no comparten vivienda con él: abuelos, tíos, primos, etc. La relación que tienen con este es esporádica, y por tanto el tipo de ayuda que deben recibir cumple otras funciones diferentes a la que se presta a los familiares directos.

Programas con el sistema extrafamiliar. Para algunos padres, tener un niño discapacitado en casa hace que se reduzca su círculo de amistades, ya que las atenciones y cuidados que necesita su hijo disminuyen su tiempo libre; como consecuencia cada vez salen menos con los amigos. Los padres se sienten aliviados, cuando les cuentan a sus amigos la discapacidad de su hijo y hablan abiertamente sobre ella, ya que a partir de este momento no tendrán que darle explicaciones de algunas cosas que hacen. Además, hablando con ellos, pueden que desaparezcan las concepciones erróneas que tienen sobre la discapacidad intelectual.

El sistema extrafamiliar está constituido por vecinos y amigos que muchas veces ejercen de apoyo informal, quedándose a cargo del hijo mientras los padres están ocupados en otros quehaceres. Constituye una válvula de escape para la familia que, gracias a su ayuda, dispone de un tiempo para "desconectar" de casa dedicándose a hacer otras cosas o simplemente a descansar.

- *Programas para padres*

Debido a la estructura de la unidad familiar en nuestra sociedad, en la mayoría de las familias es la madre quien se encarga del cuidado del niño y cuando ambos padres trabajan, será ella quien renuncie a su actividad profesional para atender a su hijo. Por lo tanto, los programas para padres, en su mayoría están destinados a dar respuesta a las necesidades de las madres ya que son las que más tiempo pasan con los hijos. Habrá que adaptar el horario de los programas a los horarios de trabajo y actividades de los padres y hacerlos flexibles, dándoles la posibilidad de cambiar de hora cuando exista algún problema.

Los programas para padres están estructurados sobre tres componentes principales, a saber, la ayuda, la implicación y la educación.

- Ayuda. Se trata de recibir ayuda de otros padres que se encuentran en su misma situación. Consiste en reunirse periódicamente para expresar sentimientos, contar experiencias, proporcionar información y poner en común actividades para luego llevarlas a la práctica con los hijos.
- Implicación. Se refiere a una implicación padre-hijo. Gracias a este programa el padre participa más en el cuidado de su hijo y obtiene beneficios al compartir con otras familias sus experiencias.
- Educación. Este programa se centra en recibir más información sobre la discapacidad del niño; no solo sobre la discapacidad intelectual, sino sobre los recursos o apoyos existentes para los niños con estas características.

Programas de entrenamiento para padres.

Cuando los padres se enfrentan a la tarea diaria de educar a un hijo con discapacidad intelectual, se dan cuenta de que algunas de las estrategias que utilizaban con el resto de sus hijos no son validas en este caso. Necesitan la ayuda de profesionales que les enseñen técnicas para abordar de forma eficaz la nueva situación.

El principal objetivo de estos programas, es formar a los padres en diversos ámbitos, proporcionándoles información general en tres aspectos principales: conocer la discapacidad intelectual y sus características,

analizar las capacidades y las posibilidades personales en relación con estrategias y métodos de enseñanza adecuados, y proporcionar técnicas de comunicación efectivas que mejoren las relaciones padres-hijos. Todo ello para conseguir un buen desarrollo del ambiente familiar y el mantenimiento de su equilibrio.

Los programas de entrenamiento a padres más usuales son:

Programas centrados en el hogar. Pretenden proporcionar a los padres asesoramiento, orientación y formación acerca del modo en que hay que trabajar con niños que tienen discapacidad intelectual. Se trata de un programa intensivo que consigue dar respuesta a muchas de las necesidades familiares e individuales mediante una adecuada evaluación del ambiente familiar.

Programas centrados en la escuela. Pretenden dotar a los profesores de todos los recursos necesarios para garantizar una atención personalizada e individualizada del alumno. Los padres tienen reuniones frecuentes en el centro con los maestros y con otros padres, participando de manera activa en el desarrollo del programa y compartiendo responsabilidades.

Programas centrados en los padres como maestros. Pretenden variar el rol que los padres ejercen en casa, convirtiéndolo en maestros que desarrollen técnicas y métodos para modificar conductas inadecuadas de los hijos o para mejorar sus habilidades y capacidades.

Referencias bibliograficas

AARM. (2006): Retraso Mental: Definición, Clasificación y Sistemas de apoyo. Alianza Editorial. Madrid.

Bautista, R. y otros (1993): Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.

Coll,C. (1984): Estructura grupal: Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Blanco Guijarro, R. (Coord.)(1994). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares. Valencia: MEC y Consellería de Educación y Ciencia.

Cunningham, C y Davis, H (1988): Trabajar con los padres. Madrid. Siglo XXI y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández Campos, A. y otros (2002): Documento sobre los programas de formación para la transición a la vida adulta. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.

Fierro,A. (1984): Modelos psicológicos de análisis del retraso mental. Madrid: Papeles del Colegio de Psicólogos.

Freixa Niella, M. (1993): Familia y Deficiencia mental .Salamanca. Amaru Ediciones

García Fernández, J.M., Perez Cobacho, J. y Berruezo Adelantado, P.P. (2005): Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid. CEPE

Garrido Landivar, j. (1993): Adaptaciones Curriculares. Madrid: CEPE.

González Manjón,D. (1993): Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración. Málaga: Aljibe.

Giné,C. y Ruiz, R. (1999): las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps), Desarrollo psicológico y educación, III.. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Marchesi, Coll y Palacios (1991): Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Musitu,G.(1995): Familia, identidad y Valores. Infancia y Sociedad,30.

Rios, J.A. (1984): Orientación y terapia familiar .Madrid:ICH.

Ruiz i Bel, R. (1988). Técnicas de individualización didáctica. Madrid: Cincel.

Verdugo Alonso, Miguel a. (1995): Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI

Sanchez Asin, A. (1993): Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. PPU. Barcelona.

VV.AA. (1991): El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Módulos de Formación. Madrid: CNRREE. MEC.

Bibliografía comentada

La bibliografía comentada a continuación, nos va a ayudar a conocer mejor la repuesta educativa que podemos dar al niño con discapacidad intelectual, por lo que se aconseja su lectura y reflexión.

García Fernández, J.M., Perez Cobacho, J. y Berruezo Adelantado, P.P. (2005): Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid. CEPE

Esta obra de reciente publicación en el mercado, atiende solo y exclusivamente a la discapacidad intelectual, analizando las características de los alumnos, sus posibilidades educativas y los procedimientos más actuales de intervención, constituyendo una base muy importante para llevar a cabo la intervención con los alumnos con discapacidad intelectual. Es una obra que enlaza muy bien la teoría con la práctica.

Verdugo, M.A. (1997): Programa de habilidades sociales (PHS). Programas conductuales alternativos. Salamanca: Amarú.

Es el programa de habilidades de adaptación más amplio que existe en castellano, y también el más actualizado con personas con retraso mental. Es útil particularmente como elemento de consulta básica para la planificación de programas o incluso de evaluación curricular de competencia de adaptación.

Méndez Zaballos, L. Moreno Díaz, R. y Pérez da Albéniz, C.R. (1999): Adaptaciones curriculares en educción Infantil. Madrid. Narcea.

Referido a la Etapa de Educación Infantil, el texto analiza, a partir de los principios educativos básicos para dicha etapa educativa, el proceso de evaluación de los distintos elementos que influyen en el aprendizaje de los alumnos, la determinación de las necesidades educativas especiales y el proceso de adaptación del currículo, con un capítulo dedicado al "Proceso de Adaptación Curricular y Deficiencia Mental"

MEC. (1996): Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. ANEXO: Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC). Madrid: MEC

Texto básico y bien documentado sobre el proceso de adaptación del currículo que incluye como ANEXO una propuesta de DIAC, que ha servido de base a muchas de las que se han publicado con posterioridad.

Enlaces web comentados.

- *http:// es.geocites.com/adaptaciones curriculares*

Página elaborada por un especialista en Pedagogía Terapéutica de un centro de Badajoz, que presenta información teórica y modelos de DIAC. La página se actualiza periódicamente.

- *www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas*

Incluye información sobre necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares y ejemplificación para alumnos con Síndrome de Down.

- *http://es.cnice.mec/recursos2/atencion-diversidad*

Ofrece información sobre diferentes páginas web relacionadas con la atención a la diversidad y adaptaciones curriculares y permite el enlace con cada una de ellas.

- *www.gobiernodecanarias.org/educación/Apdorta/adapta.htm*

Contiene un interesante documento sobre las dificultades de aprendizaje, la individualización de la enseñanza y el proceso de adaptación del currículo.

Glosario de términos.

Actitud.

Predisposición aprendida a responder ante un objeto o situación de manera consistente y predecible.

Actividades.

Acciones que desarrollan los alumnos para lograr los objetivos propuestos.

Adaptación curricular.

Modificación en los diferentes elementos curriculares para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno o grupo de alumnos.

Adaptación curricular individualizada.

Ajustes o modificaciones en los elementos de la propuesta educativa que se realizan para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno determinado.

Metodología.

Conjunto de procedimientos instructivos que se ponen en marcha para favorecer el desarrollo de las intenciones educativas.

Generalización.

Es la forma en que un alumno utiliza y adapta una habilidad de forma efectiva fuera de la situación en que fue aprendida.

Actividades.

Actividades de reflexión.

1. Comenta los elementos que tenemos que tener en cuenta para adecuar la programación de aula a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual.

2. Enumera qué objetivos deben de ser desarrollados preferentemente dentro de la programación de aula, con los alumnos con discapacidad intelectual.

3. Explica qué diferencia existe entre una adaptación curricular significativa y una no significativa.

4. Qué profesionales del centro deben de intervenir en la elaboración del DIAC.

5. Indica los factores que condicionan fundamentalmente las reacciones familiares, ante la llegada de un hijo con discapacidad intelectual.

Actividades de aplicación.

1. Como Tutora de un alumno con discapacidad intelectual, realiza un programa de intervención para favorecer su integración a nivel de centro, aula y familia.

2. Describe físicamente cómo es una clase que estimule el gusto por la limpieza y el orden, la estética y el cuidado de las cosas y anime a trabajar de forma distendida, estimulando la atención y la concentración de los alumnos.

3. En relación con el contenido de "medidas de longitud", diseña actividades a realizar en el aula y en otro contexto diferente, dirigidas al nivel educativo que prefieras.

4. Un niño del último nivel de E. Infantil con discapacidad intelectual, tiene importantes dificultades para hacer uso del lenguaje oral. En el patio, cuando intenta acercarse a los otros, trata de establecer contacto físico que los demás interpretan como agresión, por lo que suele ser rechazado. ¿Qué estrategias utilizarías para ayudarle a participar en el juego con sus compañeros?

5. Un maestro ha observado que, aunque se ha asegurado de proponer a un alumno con discapacidad intelectual actividades ajustadas a su NCC, y tiene constancia de que es capaz de realizarlas con éxito,

cada vez que le pide que inicie la tarea, sistemáticamente responde: “No sé”. ¿Cuál puede ser la razón de que eso ocurra? ¿Qué se podría hacer para modificar esa situación?

6. De los programas de apoyo social que hemos comentado ¿Cuál te parece más interesante? Realiza un diseño para llevarlo a cabo en tu centro escolar.

7. Elige un problema de matemáticas planteado para alumnos del segundo ciclo de E. Primaria y haz una redacción alternativa del mismo, de modo que pueda ser resuelto por un niño con un desfase curricular de dos cursos.

Autoevaluación: Test de 10 preguntas con 4 posibles respuestas.

1. El Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios de educación, se inició en España en

1. 1990.
2. 1985.
3. 1995.
4. 1992.

2. Una adaptación curricular significativa implica:

1. Cambio en las actividades.
2. Ampliación de los objetivos.
3. Trabajar con objetivos de ciclos anteriores.
4. A todas las áreas del currículo.

3. Cuando elaboramos un DIAC, se trata de un alumno que precisa:

1. A.C. significativas.
2. A.C. no significativas.
3. Apoyo del logopeda.
4. Atención del auxiliar técnico educativo.

4. Podemos planificar mejores respuestas a las necesidades de un grupo concreto de alumnos desde:

1. El PEC.
2. La ACI.
3. La Programación de aula.
4. El PCE.

5. Para que los alumnos puedan generalizar los aprendizajes, es conveniente:

1. Que repase muchas veces los contenidos.
2. Que aplique lo aprendido en contextos y situaciones diversos.
3. Que el profesor se asegure de que presta atención.
4. Que recurra a la manipulación.

6. *Saber cuáles son los conocimientos previos de un alumno, en relación con un contenido determinado, nos permite:*

1. Saber como ha trabajado el curso anterior.
2. Ponerle la nota que se merezca.
3. Conocer mejor su desfase curricular.
4. Ajustar la tarea que se le va a proponer a sus posibilidades de realizarla con éxito.

7. Los alumnos con discapacidad intelectual integrados en una clase ordinaria:

1. Requieren más afecto que los demás.
2. Precisan que se les proponga menos trabajo porque se fatigan antes.
3. Requieren un nivel de exigencia ajustado a sus posibilidades.
4. En general son poco autónomos en el aprendizaje.

8. Cuando en el aula existen relaciones de ayuda mutua entre los alumnos:

1. Los más dotados tienden a perder el tiempo.
2. Algunos aprovechan para trabajar menos.
3. Se favorece el aprendizaje de todos los alumnos.
4. Es más difícil valorar el trabajo individual.

9. Diseñar actividades con diferente nivel de dificultad sobre un mismo contenido:

1. Permite dar mejor respuesta a las necesidades educativas de cada alumno.
2. Hace que el grupo sea más heterogéneo en el aprendizaje.
3. Hace mucho más complejo el trabajo del docente.
4. Tiene una importancia menor en relación con el aprendizaje de los alumnos.

10. Si un alumno alcanza los objetivos previstos en su ACI:

1. Incorporaremos nuevos contenidos en su ACI.
2. Obtendrá la titulación correspondiente.
3. Le reduciremos los apoyos.
4. Habrá que revisar su evaluación psicopedagógica.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL.

D. Aguilera Cano, C. Castaño Blazquez y A. Pérez Ballesta.

EOEP Específico de Deficientes Visuales B Murcia

RESUMEN

En esta unidad se desarrollan cuales son los signos que debemos tener en cuenta a la hora de detectar a un alumno con problemas visuales. Se facilitan distintas clasificaciones relativas a niveles de agudeza visual, a posible uso de código de lectoescritura (Braille / tinta) y a la etiología de la discapacidad visual.

Se describe cual es el proceso de evaluación psicopedagógica, diferenciando entre alumnado ciego y deficiente visual y en base a los datos recogidos se determinan las necesidades educativas generales y propias del déficit visual.

INTRODUCCIÓN

Quienes nunca han tratado con una persona con discapacidad visual (DV) pueden imaginarla como alguien que sólo responde a una perdida y no como alguien que aprende sobre un mundo lleno de sonidos, sabores, olores, textura o formas que se perciben de modo diferente.

Bajo la denominación común de ceguera o deficiencia visual se recoge un gran número de afecciones visuales de características y etiologías muy diversas. Algunos son ciegos totales de nacimiento o quedan ciegos al poco tiempo de nacer. Muchos otros tienen al nacer alteraciones visuales estructurales o patológicas que no les impiden funcionar visualmente durante toda su vida de manera adecuada. Algunos padecen enfermedades progresivas que provocan la ceguera total antes de terminar la etapa escolar.

La potencialidad de cada uno para aprender a funcionar en óptimas condiciones en su medio familiar, escolar y en su entorno social puede ser fomentada o inhibida por la actitud de las personas que le rodean.

Concebimos la atención a los sujetos con necesidades educativas especiales derivada de la carencia total o parcial de visión dentro del ámbito del sistema educativo ordinario, al que consideramos idóneo para el desarrollo integral del alumno y siempre que tenga en cuenta la características de cada uno:

- La educación de cualquier estudiante debe prepararlo para la vida adulta, la cual incluye una ocupación y un estilo de vida satisfactorio, lo que se traduce en sentimientos de éxito en la infancia y a través de la vida. Esta preparación debe comprender para los discapacitados visuales no sólo habilidades en el campo académico, primero, y en el laboral, después, sino también habilidades para desenvolverse en la vida y para una comunicación eficiente con los demás.
- El apoyo educativo a los alumnos con DV debe partir del conocimiento de las características determinadas por su patología visual, de esta manera podemos adecuar el entorno para que su funcionamiento visual sea el adecuado y poder poner en práctica una serie de estrategias de intervención, donde es clave la coordinación entres los miembros de la comunidad escolar para la unificación de criterios en la intervención educativa.

Siempre debemos tener en cuenta que el DV es el que está privado, en parte o en su totalidad, sólo de la vista, pero el resto de los sentidos están intactos (siempre y cuando no tenga otros déficits asociados), viniendo a suplantar esta carencia con la agudeza de los demás sentidos, pudiendo elevar la cota de algunos de ellos a unas alturas inalcanzables para muchas personas sin problemas de visión.

La escolarización integrada no es un agente educativo para el sujeto de baja visión preparándole para que ocupe un lugar en la sociedad, sino para la propia sociedad cumpliendo, en el proceso de adecuación a sus necesidades, el importante papel de modificador de actitudes de la misma respecto al DV a través de los compañeros, profesores y padres.

1.- ¿ CÓMO DESCUBRIR AL ALUMNADO CON DÉFICIT VISUAL?

SIGNOS DE DETECCIÓN DE PROBLEMAS VISUALES

Generalmente, los niños con DV son detectados antes de llegar a la escuela por la familia o por revisiones médicas. Sin embargo, nos podemos encontrar alumnos que no han sido detectados anteriormente.
Los indicadores siguientes puede ser de utilidad en la sospecha del déficit visual y la derivación al oftalmólogo:

- Apariencia de los ojos:

  - Bizqueo, hacia dentro o hacia fuera, en cualquier momento, sobre todo con cansancio.
  - Ojos o párpados enrojecidos.
  - Ojos acuosos.
  - Párpados hundidos.
  - Orzuelos frecuentes.
  - Pupilas nubladas o muy abiertas.
  - Ojos en constante movimiento.
  - Párpados caídos.
  - Asimetría visual.

- Quejas asociadas al uso de la visión:

  - Dolores de cabeza.
  - Náuseas o mareo.
  - Picor o escozor en los ojos.
  - Visión borrosa en cualquier momento.
  - Confusión de palabras o líneas.
  - Dolores de ojos.

- Signos en el comportamiento:

  - Echar la cabeza hacia delante al mirar objetos distantes.
  - Poco tiempo en actitud de atención.
  - Giro de cabeza para emplear un solo ojo.
  - Inclinación lateral de cabeza.
  - Colocación de la cabeza muy cerca del libro o pupitre al leer o escribir. Tener el material muy cerca o muy lejos.
  - Exceso de parpadeo.
  - Tapar o cerrar un ojo.
  - Fatiga inusual al terminar una tarea visual o deterioro de la lectura tras períodos prolongados.
  - Uso del dedo o lápiz como guía.
  - Mover la cabeza en lugar de los ojos.
  - Choque con objetos.
  - Fotofobia, es decir, deslumbramiento en interiores y/o exteriores.
  - Guiños frecuentes.
  - Movimientos involuntarios y rítmicos en los ojos

(Adaptación llevada a cabo por el Equipo Específico de Visuales de Sevilla, a partir de Vision Consultant to Educational Programs, Gerald N. Getman y George M. Mikia, American Optometric Association, St. Louis, 1973)

2.- ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON DÉFICIT VISUAL
DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL

Le ceguera se define funcionalmente como la pérdida de uno de los sentidos a distancia: la vista. Esa pérdida puede darse de un modo absoluto o parcial, encontrándose así con el problema del límite a partir del cual dejaríamos de considerar a alguien como una persona que ve.

El establecimiento de la situación de DV se realiza de acuerdo con dos parámetros básicos, considerados aislados o conjuntamente, la agudeza visual y el campo de visión.

La agudeza visual hace referencia a la habilidad para discriminar claramente detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determinada (Barraga, 1985), admitiéndose que el ojo normal tiene una agudeza visual 1/1, lo que quiere decir que es capaz de diferenciar dos líneas paralelas cuya separación respecto al ojo forma un ángulo de un minuto.

Con respecto al campo visual se afirma que el campo visual normal tiene unos límites en su parte externa o temporal de 90º, en la parte interna o nasal de 60º, en su parte superior de 50º y en la parte inferior de 70º.

A la luz de los datos anteriores, según el criterio oftalmológico adoptado por nuestro país, se considera ciego legal quien posea en el ojo de mejor visión una agudeza visual con corrección de 0’1 (1/10 en la Escala de Wecker), o quien sobrepasándola presenta una reducción del campo visual de 10º o menos.

Las personas que mantienen un resto visual útil plantean una problemática específica, ya que siendo legalmente ciego, no lo son funcionalmente. Estas personas, mantienen una agudeza visual y un campo visual aprovechable en múltiple situaciones y aprendizajes. Educativamente deben ser tratados de modo diferente a los ciegos. Las personas ciegas totales constituyen un mínimo porcentaje de la población.

Siguiendo a **Barraga** (1985) establecemos las siguientes categorías de sujetos deficientes visuales:

1. **Ciegos:** Son aquellos sujetos que tienen sólo percepción de luz, sin proyección, o aquellos que carecen totalmente de visión. Asímismo, se considera ciego a quien desde el punto de vista educacional..., aprende mediante el sistema braille y no puede utilizar su visión para adquirir ningún conocimiento, aunque la percepción de la luz pueda ayudarles para sus movimientos y orientación.
2. **Ciegos parciales:** son aquellos sujetos que mantienen unas condiciones visuales mejores, tales como: capacidad de percepción de la luz, percepción de bultos y contornos, algunos matices de color, etc.
3. **Baja visión:** Se denomina así a los sujetos que mantienen un resto visual que les permite ver objetos a pocos centímetros. A estos niños no se les debe llamar nunca ciegos ni se les

debe educar como tales, aunque deban aprender también a desenvolverse en el sistema táctil para lograr un desempeño mejor según tareas y momentos.

4. **Visión Limite:** Se denomina así a los sujetos que precisan, debido a sus dificultades para aprender, una iluminación o una presentación de objetos y materiales mas adecuadas, bien reduciendo o aumentando la primera, bien utilizando lentes o aparatos especiales, etc. Estos sujetos pueden funcionar como videntes en el ámbito educativo.

En la práctica dentro del grupo de personas con deficiencia visual, podemos establecer cuatro niveles que guardan relación con el grado de funcionalidad visual:

DEFICIENCIA VISUAL	CARACATERÍSTICAS
Ceguera total	Carencia de visión o solo percibe luz que no le es útil para orientación y movilidad.
Ceguera Parcial	Perciben luz, bultos, colores..., que le son útiles para orientación y movilidad.
Deficiencia Visual Severa	Percibe objetos y caracteres impresos con ayudas ópticas: gafas, lupas...
Deficiencia Visual Moderada	Percibe objetos y caracteres impresos sin necesidad de ayudas ópticas.

Otros criterios de clasificación desde el punto de vista educativo, es el que responde en la capacidad visual para utilizar el sistema lectoescritor:

A.- <u>Personas con DV grave sin restos aprovechables para la lectura funcional en tinta.</u> Se corresponde con el primero y segundo grupo de la clasificación anterior y con aquellas personas del tercer grupo, que a pesar de utilizar ayudas y poder leer grandes titulares en tinta o textos con ayuda de auxiliares específicos estáticos, han de recurrir al braille.

B.- <u>Personas con DV grave con resto para la lectoescritura en tinta</u>. El acceso a la lectura y escritura en tinta corresponde a las personas DV con una relativa buena capacidad visual, necesiten o no el uso de lentes e instrumentos específicos en el desempeño de estas actividades. Se corresponde con el tercero y cuarto grado de la clasificación anterior.

La DV y la ceguera pueden plantear más dificultades para el desarrollo y la educación del niño si aparecen asociados a ella otros déficits. Si la deficiencia añadida es también de índole sensorial, como, por ejemplo, la falta de audición, nos encontraríamos con un sujeto sordo-ciego, cuya problemática estaría en relación con el grado de afección de ambos sentidos, haciéndose precisa entonces la utilización de un sistema de comunicación alternativo

Origen y Características de la Deficiencia Visual

El origen de las afecciones oculares es múltiple, puede ser hereditario, congénito, vírico, traumático, accidental, recurrente a otras enfermedades, incluso la edad puede estar en el origen de la alteración o la disfunción visual. Son múltiples los factores que influyen en mayor o menor grado en las diferentes partes del aparato visual y que acaban determinando una mayor o menor

posibilidad de visión. Y, aún más, dos personas con la misma afección no presentarán un cuadro visual absolutamente igual, aunque el origen de la anomalía sea el mismo. No todos los sujetos quedan afectados en igual medida por determinadas enfermedades; por ejemplo, en el caso de un proceso degenerativo ocurre que en determinados sujetos actúa más rápidamente que en otros.Por todas estas razones, es preciso afirmar que no se pueden establecer unas características de la deficiencia visual válida de un modo absoluto para todos los sujetos, ya que bajo la denominación de ceguera subsisten toda una gama de alteraciones y enfermedades visuales que hacen dicha tarea imposible.

Esto es así al referirnos a las afecciones oculares, pero además nos podemos encontrar que la causa y origen de la ceguera son trastornos y lesiones cerebrales. No cabe duda de que cualquier alteración en las vías nerviosas que llevan la información al cerebro o cualquier lesión que afecte al mismo, especialmente en el área del lóbulo occipital, va a repercutir negativamente en la visión. Así, por ejemplo: la hidrocefalia, la meningitis, la agenesia de la corteza occipital, traumatismos graves del lóbulo occipital, etc. Es importante tener esto en cuenta porque la visión no es sólo y exclusivamente una función que dependa de los ojos. Nosotros vemos a través del ojo pero en el cerebro.

ANOMALÍAS VISUALES CON MÁS ALTA INCIDENCIA EN LA POBLACIÓN ESCOLAR

Enfermedades que afectan a la retina

= Acromatopsia

Es un proceso que se caracteriza por una función anormal o ausente de los conos, una baja agudeza visual y una pérdida de la percepción de uno o más colores no reconocida por los afectados. Exige un ambiente de penumbra para un funcionamiento visual adecuado, el uso de macrotipos y evitar los reflejos.

= Degeneración macular

Abarca el conjunto de anomalías de desarrollo y los procesos degenerativos y destructivos que afectan a la mácula. Todo el grupo se caracteriza por una pérdida considerable de la agudeza visual y de la percepción de los colores, por una fotofobia y por una gran sensibilidad ante los reflejos luminosos. Exige el uso de lentes potentes y macrotipos, y un ambiente luminoso que varía con los sujetos.

= Desprendimiento de retina

Es la separación de la retina de su lecho coroidal. Se caracteriza por una visión central y periférica muy disminuida, pudiendo llegar a la ausencia de percepción de luz. Requiere intervención quirúrgica, iluminación y lentes potentes y el uso de macrotipos.

= Fibroplasia retrolental

Consiste en la vascularización progresiva y la aparición de pliegues retinianos desde la pupila a la periferis que se produce por el exceso de oxígeno en el período neonatal. Sus efectos visuales van desde la miopía a la invasión del tejido retrocristaliniano cubriendo la pupila, por lo que no hay retina visible y, consecuentemente, el sujeto carece de visión.

= Retinopatía diabética

Es la afección de la retina causada por un tratamiento inadecuado de la diabetes. Suele provocar desprendimiento de retina o el glaucoma secundario. Requiere iluminación intensa y lentes cuando se estabiliza el proceso ocular.

= Retinosis pigmentaria

Se produce por la degeneración prematura de la capa pigmentaria de la retina. Se caracteriza por la ceguera nocturna, baja agudeza visual, fotofobia, reducción de campo visual (visión en cañón de escopeta) y precaria visión de los colores. Exige iluminación potente, lentes de baja potencia y macrotipos, según la amplitud del campo.

Enfermedades que afectan al nervio óptico

= Ambliopía

Es la pérdida de la agudeza visual sin lesión apreciable que lo justifique. Se produce en los estrabismos, en las diferencias de refracción entre un ojo y otro, por una falta de estímulo visual causada por una lesión orgánica que afecta a los medios transparentes. Su tratamiento habitual se basa en forzar el ojo ambliópico ocluyendo el ojo sano.

= Atrofia óptica

Comprende el grupo de enfermedades que producen la lesión, degeneración o necrosis de las fibras nerviosas. Se caracteriza por la disminución sustancial de la agudeza visual, alteraciones de campo, afectación en la percepción de los colores y dilatación e inmovilización progresiva de la pupila. Mejora el funcionamiento con el uso de lentes, una iluminación potente y macrotipos para la lectura.

Enfermedades que afectan al cristalino

= Afaquia quirúrgica

Es la ausencia del cristalino como consecuencia de la extracción de la catarata. La corrección óptica posterior a la intervención quirúrgica no siempre permite una buena visión.

= Catarata

Pérdida de transparencia del cristalino. Se caracteriza por una agudeza visual variable que depende de la localización de la opacidad, por el deslumbramiento ante la luz puntiforme, por la distorsión de la imagen e incluso por la percepción alterada de los colores. No siempre es aconsejable la intervención quirúrgica. Se mejora la visión con el uso adecuado de lentes, con un ambiente de luz medio/bajo y macrotipos.

= Estopía de cristalino

Es la dislocación del cristalino, generalmente asociada a los síndromes de Marfán y Marchesani. Marfán ⇒ Padecen miopía y pueden tener complicaciones secundarias (desprendimiento de retina y glaucoma). Su visión mejora con lentes, con el uso de macrotipos para la lectura y mirando desde posiciones “correctoras”. Marchesani ⇒ Los cristalinos suelen ser pequeños y esféricos.

Enfermedades que afectan a la úvea

La úvea es la segunda membrana del ojo. Se encuentra formada por el iris, el cuerpo ciliar y la coroides.

= Albinismo

Deficiencia de pigmentos óculo-cutánea o solamente ocular que produce una visión disminuida, fotofóbia y nistagmo. Mejoran la visión en un ambiente luminoso medio/bajo, lentes oscuras y de mucho aumento, la prevención de reflejos y el uso de macrotipos.

= Aniridia

Consiste en la ausencia total o parcial del iris. El hipodesarrollo de éste viene acompañado, entre otras, de la opacidad corneal, aplasia muscular o glaucoma. Los sujetos afectados manifiestan fotofobia, nistagmo y agudeza visual muy disminuida. La visión se normaliza por la noche. Se consigue mejoría visual con lentes de mucho aumento oscurecidas y con el uso de macrotipos para la lectura.

= Coriórretinitis

Es la inflamación de la coroides y de la retina, causada más frecuentemente por la toxoplasmosis. Produce una disminución de la agudeza visual y numerosas anomalías de percepción.

= Coloboma

Es una anomalía derivada de fallos del cierre de la fisura óptica durante el desarrollo uterino. Puede tener o no consecuencias visuales. Los colobomas retinianos amplios producen una disfunción visual profunda cuando interesan la mácula o el nervio óptico. Se caracterizan, además, por otros síntomas como el nistagmo, estrabismo, fotofobia y hendidura. El uso de lentes oscuras, luz intensa y macrotipos mejoran la función visual.

= Glaucoma

Consiste en el aumento de la presión intraocular. Se caracteriza por una visión periférica alterada, con escotomas sectoriales en la zona inferior del campo y una disminución de la visión nocturna. Para conseguir mejorar la visión es preciso una iluminación intensa y lupas potentes muy cercanas al ojo.

Enfermedades que afectan a la córnea

= Edema corneal

Hinchazón de la córnea que viene asociada al glaucoma o alteraciones del endotelio o del epitelio. Puede llegar a un deterioro visual importante y a una alteración progresiva y dolorosa. Procede el uso de gafas o lentes de contacto.

Enfermedades que afectan a la movilidad y a la refracción

= Nistagmus

Es una oscilación corta, rápida e involuntaria del globo ocular. Va asociada a una visión imperfecta. Aparece en procesos como las opacidades de los medios refringentes, afecciones intraoculares, albinismo, vicios de refracción y otras anomalías congénitas. Los casos infantiles ordinarios no son susceptibles de tratamiento. Se benefician de la corrección de los vicios de refracción.

= Miopía progresiva

Es un estado anómalo de refracción en el que los rayos paralelos se enfocan delante de la retina, produciendo una imagen a distancia imperfecta, con aumento progresivo de la imperfección. La visión, siendo imperfecta a distancia, permite la lectura sin gafas. La visión nocturna y campo visual periférico disminuyen como consecuencia del uso de gafas. Suele tener complicaciones secundarias. Una fijación continuada produce generalmente fatiga. Es conveniente el uso de lentes, iluminación potente y macrotipos. No deben evitarse los trabajos de cerca y sí los movimientos violentos.

3.- PRINCIPALES NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE CEGUERA Y DÉFICIT VISUAL

A) ALUMNADO CON CEGUERA

• Necesidad de acceder al mundo físico a través de otros sentidos.
Una de las características diferenciales del alumnado con ceguera es su limitación para recibir información del mundo que le rodea. El niño construye su conocimiento acerca del medio que le rodea básicamente a través de los estímulos visuales. Para el niño con ceguera, esta información espontánea del medio queda reducida, deformada y necesita de otros sentidos, como el oído, el tacto o el olfato o de la información que pueden suministrar otras personas, para conocer el entorno. En el ámbito escolar se tendrá que adaptar los materiales para favorecer el acceso al currículo.

• Necesidad de aprender a orientarse y desplazarse en el espacio.
Un aspecto a tener en cuenta es la dificultad que tiene el alumnado con ceguera para formarse una imagen mental del espacio que le rodea, así como para detectar los obstáculos que pueden interferir en sus desplazamientos.

• Necesidad de adquirir un sistema alternativo de lectoescritura.
Este sistema alternativo es el braille, que consiste en un sistema táctil y cuyo proceso de aprendizaje requiere de un adiestramiento previo y de unos materiales específicos.

• Necesidad de aprender hábitos de autonomía personal.
La ceguera impide la observación e imitación de los hábitos básicos de autonomía personal (vestido, aseo y alimentación). Mientras que los alumnos y alumnas con visión normal perciben habitualmente las distintas actividades que se realizan en la vida cotidiana, los alumnos y alumnas con ceguera necesitan vivir en su cuerpo las acciones que componen estas tareas y, en ocasiones, recibir información verbal complementaria por parte de los demás.

• Necesidad de conocer y asumir su situación visual.
El alumno o la alumna con ceguera necesita conocer su déficit y las repercusiones que conlleva (potencialidades y limitaciones) para poder asumir su situación y formarse una autoimagen adecuada a su realidad. Sólo así podrán afrontar positivamente las dificultades que la vida sin visión les deparará en el ámbito personal, escolar, social y profesional.

B) ALUMNADO CON DÉFICIT VISUAL.

Dependiendo del grado de visión o de su funcionalidad estos podrán presentar algunas de las necesidades anteriormente descritas para el alumnado con ceguera. Así, en algunos casos habrá alumnos y alumnas que necesiten trabajar con el sistema braille a pesar de que su resto visual le permita realizar otras tareas. Además:

• Necesidad de complementar la información recibida visualmente con otros sentidos.
Cuando el resto visual no les permite acceder a toda la información, puede ser necesario complementarla a través de información verbal o táctil.

• Necesidad de mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento visual.
Habitualmente este alumnado necesitan “aprender a ver”, es decir, aprender a utilizar su resto visual de la manera más eficaz posible.

• Necesidad de conocer y asumir su situación visual.
Esta necesidad se acentúa en el alumnado con DV. La presencia del resto visual hace que no se identifiquen como personas con déficits, lo que, en muchos casos, conlleva el rechazo de las ayudas y programas educativos que compensarían las necesidades educativas que presentan

4.- DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Si el déficit visual tuviera un único origen y una única causa tal vez sería posible establecer cuadros de desarrollo similares, pero, al no ser así, nos encontramos con que es muy probable que bastantes sujetos no presenten ninguna de las manifestaciones que vamos a enunciar o que varíen notablemente en el número o en la intensidad de las que tengan.

En la aparición o no de determinadas conductas o comportamientos van a influir decisivamente los siguientes aspectos:

- Momento de aparición de la DV.
- Actitud familiar ante la DV.
- Ritmo (progresivo o no) de la enfermedad.
- Presentación de otra anomalía o enfermedad asociada.
- Resto visual que permanezca.

Unos padres que hayan superado el impacto de la ceguera o baja visión del hijo y se hayan preocupado por estimularlo adecuadamente, de recibir información precisa, de introducir al niño en ambientes atractivos y enriquecedores junto a otros niños, etc., seguramente van a determinar el que su hijo presente un desarrollo armónico y prácticamente igual al de cualquier otro niño. En cambio, unos padres que no logran superar la angustia o fuertemente “culpabilizados” o con unas atribuciones negativas respecto al déficit etc., van a propiciar la aparición de una serie de conductas en el niño y van a provocar retrasos en el desarrollo que falsamente podrían llevarnos a la conclusión de que son características de los sujetos con déficit visual.

Si bien no existen unas manifestaciones comportamentales uniformemente presentes en todos los niños con DV, sí suelen presentarse con relativa frecuencia ciertos rasgos de comportamiento en bastantes de ellos. A continuación vamos a estudiar aspectos diferenciales en distintas áreas del desarrollo, sobre las que será necesario intervenir:

***El desarrollo del Lenguaje*.**
La falta de vista no impide el desarrollo lingüístico normal porque la habilidad para producir sonidos es innata, pero tampoco la propicia (Tonkovié, 1976). Será la relación con los adultos y el mundo exterior la que va a estimular o detener el desarrollo lingüístico del niño.

La DV tiene un fuerte impacto sobre el establecimiento del vínculo madre-hijo y la forma en que madre e hijo se van a comunicar, especialmente si el niño no dispone del sistema visual o la

madre no sabe cómo relacionarse con su hijo y cómo interpretar sus señales con las consiguientes actitudes de angustia, frustración y hasta rechazo. Esa percepción deficiente o ausente va a afectar a las conductas prelingüísticas que podríamos considerar campos físicos de la comunicación:

- Gestos de la cara: mirada, contacto ocular, sonrisa..
- Gestos de las manos: movimientos de pedir, señalar; prensión.
- Otros gestos corporales

Su influencia se verá igualmente en los niveles congnitivos necesarios para adquirir el lenguaje: imitación, juego simbólico y atención.

La DV va a repercutir, evidentemente, sobre el tipo y cantidad de experiencias que el niño va a tener, tanto por la deficiencia en sí como por la actitud protectora que los padres puedan adoptar.

El momento en que se produzca la pérdida de visión sí será muy importante, dado que, cuando mayor sea la edad del niño, menos habrá afectado a su desarrollo psicomotor, más experiencias habrá vivido y más avanzado será su desarrollo verbal en el sentido de la normalidad. Por otra parte, la cantidad de imágenes almacenadas en su cerebro (en cuanto a formas, tamaños, colores, espacios...), le permitirá usar un lenguaje vivido.

En los bebes de baja visión la relación madre-hijo puede verse alterada dependiendo del momento en que la madre descubra que su hijo tiene un problema visual y de en qué medida ese déficit incapacite al niño para mantener el contacto gestual con ella. La actitud y expectativas de los padres vendrán a determinar que puedan tener un código gestual con su hijo. Y, además el niño puede aprender a usar más eficientemente su visión si el adulto le proporciona la ayuda adecuada.

Hay que reconocer pues la importancia de estimular la visión a edad temprana si el niño, precisamente por su déficit, no ha podido autoiniciar su estimulación visual en su contacto con sus padres y también en su contacto con el medio. Una percepción deficiente es causa de retrasos motores: si el niño no ve los objetos que lo rodean no intenta alcanzarlos y explorarlos. Por lo tanto, no podrá construir una imagen constante de ellos, diferenciándolos de otros objetos y asignándoles un nombre. Precisamente con la estimulación visual se consigue que el niño “mire” y de significado a lo que ve.

Algunos aspectos del lenguaje del niño ciego:

- El habla aparece, en general, más tardía.
- Alarga el estadio de imitación (de palabras y frases de su madre, disfruta con la imitación, aunque no comprende el significado, las desvincula del contexto y las repite).
- Juega con el sonido de las palabras y las frases (atiende más a su fonética que a su sentido semántico).
- Usa el habla para controlar el entorno, más que para comunicar una experiencia.
- Utiliza el lenguaje más para referirse a acciones y deseos personales que a objetos y sucesos externos.
- Utiliza gran número de preguntas, generalmente estereotipadas, para adquirir información de las personas que no conoce. También hace preguntas relacionadas con aspectos visuales, que aunque a él no le sirven para funcionar, las hace para agradar al adulto y aproximarse al mundo de las personas que ven.

- En situaciones difíciles de controlar (entorno fuera) no habla o habla solo.

El desarrollo Motriz

El desarrollo motriz, en sí mismo, no es más lento en los niños ciegos. La motivación por el desplazamiento se desarrolla a un ritmo distinto en función de la carencia de entrada de información visual. El niño ciego necesita que las personas que le rodean le proporcionen la motivación para buscar y dirigirse hacia los objetos, para que éste empiece a moverse con sentido.

Para un niño que ve, la visión constituye un elemento de iniciación al desplazamiento u otras conductas motrices autoiniciadas. El sonido no indica al niño ciego la existencia de un objeto, al igual que lo indican la vista, de forma que no se sentirá estimulado a explorar el ambiente hasta que no logre descubrir que el sonido puede significar la existencia de un objeto que se puede coger, y que se encuentra rodeado de objetos que puede explorar.

En el desarrollo senso-motor del niño ciego se suelen presentar algunos aspectos especialmente dificultosos, condicionados por la propia deficiencia, sobre los que sería necesario poner un énfasis especial:

- Conocimiento del propio cuerpo.
- Conocimiento, estructuración y organización espacial.
- Conducta motriz imitativa.
- Control de ejecuciones motrices.
- Adquisición de habilidades motrices (esquemas motrices).

Para que los niños ciegos puedan moverse con habilidad y eficiencia es necesario que conozcan y comprendan su propio cuerpo y la relación de sus partes, así como la relación que guarda su cuerpo con el espacio que le rodea.

El niño sin problemas visuales adquiere de una forma espontánea y automática la idea de espacio, de manera que es capaz de desplazarse sin ayuda. El niño ciego, no puede adquirir de forma espontánea los conceptos espaciales, a no ser que se le hayan ofrecido las oportunidades de hacerlo mediante una adecuada estimulación desde las primeras etapas evolutivas.

Se requiere un buen conocimiento del espacio (conceptos de posición, ubicación, dirección y distancia) antes de que el niño ciego pueda aprender la forma de movilizarse por sí mismo. Estos niños tienen dificultad para adquirir conceptos sobre orientación en el espacio, necesarios para lograr eficiencia en los movimientos locomotrices y en la movilidad independiente.

Para potenciar el desarrollo de la capacidad de organizar su espacio es necesario realizar un programa de actividades motrices en que se incluyan actividades y ejercicios para el desarrollo de conceptos espaciales, desde el momento de su escolarización, e incluso antes.

El niño ciego carece de la posibilidad de conocer las consecuencias de sus acciones y, de éstas aprender qué acciones repetir y cuáles no hacer de nuevo. Cuando el niño no percibe el resultado de sus movimientos se produce un atraso en la realización de las acciones intencionadas, el adulto debe ayudar al niño en estas acciones para que las ejecute con mayor precisión.

Al igual que ocurre en otro tipo de habilidades, los niños con DV graves y ciegos presentan una evolución más lenta en el desarrollo de habilidades motrices, requieren de modelos concretos a

reproducir, se mueven con más lentitud y requieren practicar más que los niños con visión para lograr una determinada habilidad. Esta mayor lentitud se observa sobre todo en los aspectos relacionados con la postura, la marcha, la fuerza del tronco y extremidades, la flexibilidad, la rotación del cuerpo y los movimientos coordinados del tronco y las extremidades.

El desarrollo de la Personalidad. Autoconcepto. Autoimagen.-
Podemos afirmar que no encontramos elementos que nos permitan hablar de que exista una personalidad del ciego. Se puede observar algunos rasgos, algunas tendencias, pero no siempre y no en todos los individuos carentes de visión.

En muchos casos, las personas que tienen su visión disminuida, suelen tener una pobre autoimagen, no se sienten cómodos con ellos mismos ni con los otros , y, como consecuencia, suelen manejar muchos mecanismos de defensa para poder sobrevivir en un mundo de videntes. Suelen ser personas excesivamente dependientes que evitan toda situación que implique ansiedad, y que ponga de manifiesto su incapacidad. Normalmente culpan a su falta de visión de todos sus fracasos, aun cuando no tenga ninguna relación con el problema.

Una persona ciega o con baja visión no está lista para asumir una vida social adecuada hasta que no ha superado algunos traumas psicológicos consecuencia de su ceguera. El peligro está en que , en muchos casos, suelen evitar las situaciones sociales, prolongando el aislamiento, lo cual pronto afectará psicológicamente a la persona, produciendo un círculo vicioso, en el que se da el aislamiento como consecuencia de la inseguridad, dándose la circunstancia de que a mayor aislamiento, mayor inseguridad, y viceversa.

En cuanto el desarrollo del autoconcepto, existe mayor dificultad en los niños parcialmente videntes que en los ciegos, ya que tienden a autocompadecerse más y están menos capacitados para aceptar sus limitaciones visuales. A esto se une el hecho de que se es mucho menos comprensivo con ellos que con los ciegos.

Si el niño ciego sólo puede percibir por medio del tacto, es fácil comprender la lentitud con la que se desarrolla el proceso de autorealización. El uso de las manos para tocar las distintas partes del cuerpo estabiliza la orientación del niño en el espacio próximo, convirtiéndolas en instrumentos de investigación esenciales en la exploración táctil y en el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje posterior. El niño ciego necesita tener la oportunidad de explorar, manipular, cuestionar y comentar lo que se le enseña, de manera que pueda afianzar lo aprendido y comprobar por sí mismo en qué manera asimila.

Una elevada autoestima requiere, para cualquier niño, un desarrollo emocional, social y escolar equilibrado. Los factores que influyen en el desarrollo de la autoestima son idénticos en todos los niños sin tener en cuenta la presencia de desventajas. Por tanto, cuando pretendamos elevar la autoestima en niños con déficit visual, emplearemos las mismas técnicas que con niños videntes.

Desarrollo afectivo social
Padres y hermanos constituyen el clima básico psicosocial para el desarrollo de una conducta afectiva positiva. La familia repite en muchas ocasiones las actitudes que la sociedad impone hacia la ceguera, quien juzga a la persona ciega no por sí misma, sino por el temor y el respeto que la ceguera le inspira.

Para muchos ciegos las más pesada carga puede no ser la ceguera, sino la actitud del resto de personas para ellos. Para un ciego la mayor parte de los obstáculos derivan de su trato con la gente, que le hace sentirse como seres inútiles y aislados de la sociedad. El ciego, consciente de que es percibido por los demás como un ser inútil, acaba sintiéndose como tal, mucho más cuando quienes lo consideran así son componentes significativos para él: padres, hermanos, amigos, maestros, etc.

El sentimiento de inferioridad se instala en la persona ciega desde el momento en que es capaz de reconocer su impotencia para ver, y comprender que la vista es una propiedad que normalmente tienen todos los demás. Esto crea un sentimiento de inseguridad en sí mismo, al encontrarse con unas barreras (físicas y psíquicas), para conseguir unos determinados objetivos.

La mayoría de los ciegos viven con un fuerte sentimiento de soledad, si bien aparentemente se muestran sociables y espontáneos, esta impresión les hace sentirse aislados vivencialmente, aunque no lo estén ni social ni familiarmente.

5.- LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La evaluación psicopedagógica realizada a alumnos con DV sigue el mismo proceso que para el resto de alumnos con necesidades educativas. Siguiendo la normativa vigente, esta evaluación se basará en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesorado, con los compañeros en el contexto de aula y en el centro, y con la familia. De esta manera se recogerá la información necesaria para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

La información que debe reunirse coincidirá en algunos apartados con la de los demás alumnos con discapacidad, pero además hay áreas específicas que resultan imprescindibles para poder dar una respuesta adecuada y ajustada a los alumnos con DV.

Desarrollo sensorial

Visión

- Sigue objetos visualmente.
- Mantiene fija la mirada.
- Discrimina caras, objetos.
- Identifica caras, objetos.
- Localiza objetos estáticos.
- Localiza objetos dinámicos.
- Usa la visión para establecer, mantener y recuperar la línea de dirección.
- Usa la visión para mantener la línea recta.
- Usa la visión para detectar obstáculos cuando se desplaza.
- Usa la visión para detectar desniveles cuando se desplaza.
- Identifica colores.

Oído

- Discrimina sonidos.
- Identifica sonidos.
- Localiza sonidos.
- Se gira hacia el sonido.
- Se mueve hacia el sonido.
- Reconoce sonidos enmascarados.
- Usa el sonido como fuente de orientación.
- Es capaz de determinar la ausencia-presencia de paredes, puertas abiertas…
- Es capaz de determinar la presencia de un obstáculo entre él y la fuente de sonido.
- ¿Requiere la utilización de audífonos?.

Tacto

- Usa las manos para explorar.
- Usa los pies para explorar.
- Discrimina objetos a través del tacto directo.
- Discrimina objetos a través del tacto indirecto.
- Discrimina texturas.
- Discrimina formas.
- Discrimina tamaños.
- Discrimina temperaturas.
- Discrimina pesos.
- Identifica puntos de referencia táctiles por tacto directo.
- Identifica puntos de referencia táctiles por tacto indirecto.

Olfato

- Reconoce olores.
- Discrimina olores.
- Asocia olores.

Gusto

- Reconoce sustancias, texturas, temperatura.
- Discrimina sustancias, texturas, temperatura.
- Asocia sustancias, texturas, temperatura.

Desarrollo motor

Postura y marcha

- Mantiene el cuerpo recto (pelvis, espalda y cabeza alineados) cuando está sentado.
- Mantiene el cuerpo recto (pelvis, espalda y cabeza alineados) cuando camina.
- Mantiene los hombros y brazos relajados cuando camina.
- Mantiene la línea recta.

- Mantiene los pies en la dirección de desplazamiento cuando camina.
- Camina con movimientos coordinados y rítmicos.
- Mantiene una adecuada velocidad cuando camina con un grupo (independientemente o en técnica guía).
- Sube o baja bordillos o escaleras con suficiente equilibrio para no caerse.
- Presenta estereotipias.
- Es consciente de la realización de giros y del tipo que son cuando se desplaza, de forma independiente o en técnica guía.

Motricidad fina

- Tiene una adecuada coordinación visomanual.
- Tiene una adecuada coordinación bimanual.
- Tiene unas adecuadas habilidades y destrezas manipulativas.
- Tiene unas adecuadas habilidades de exploración de objetos.

Desarrollo conceptual

- Demuestra conocimiento de los conceptos corporales.
- Demuestra conocimiento de los conceptos cuantitativos.
- Demuestra conocimiento de los conceptos de dirección y posición.
- Demuestra conocimiento de los conceptos de forma.
- Demuestra conocimiento de los conceptos de medida.
- Demuestra conocimiento de los conceptos de acción.
- Demuestra conocimiento de objetos ambientales.
- Demuestra conocimiento de topografía.
- Demuestra conocimiento de texturas en el ambiente.

Orientación y Movilidad

- Utiliza técnicas de guía vidente.
- Utiliza técnicas de protección personal.
- Utiliza técnicas de seguimiento de superficies (Trailing).
- Utiliza técnicas de exploración para la localización de objetos.
- Utiliza métodos de búsqueda sistemática
- Reconoce e identifica claves y puntos de referencia.
- Utiliza claves y puntos de referencia para su orientación.
- Es capaz de abordar escaleras.
- Utiliza bastón de movilidad.
- Bordea obstáculos.
- Conoce y localiza el lugar adecuado para cruzar una calle con seguridad.
- Realiza cruces simples sin semáforo.
- Realiza cruces regulados por semáforo.
- Sigue instrucciones para realizar una ruta.
- Es capaz de reversibilizar una ruta.
- Planifica rutas alternativas.

- Utiliza e interpreta ayudas para la orientación (callejero, planos de movilidad,…) para orientarse y planificar una ruta.
- Localiza objetivos en exteriores conocidos.
- Solicita información, direcciones o ayuda del público.
- Es capaz de autofamiliarizarse y desplazarse en zonas nuevas o desconocidas.
- Es capaz de desplazarse por la noche o en zonas poco iluminadas u oscuras.
- Es capaz de desplazarse en grandes superficies o comercios.
- Es capaz de desplazarse en zona rural.
- Utiliza escaleras mecánicas.
- Utiliza Taxi para sus desplazamientos.
- Utiliza Metro para sus desplazamientos.
- Utiliza Autobús para sus desplazamientos.
- Utiliza Autobús interurbano para sus desplazamientos.
- Utiliza Tren de cercanías para sus desplazamientos.

Actividades de Vida Diaria

- Higiene personal.
- Arreglo personal.
- Cuidado y organización de ropa personal.
- Cuidado y organización del calzado.
- Comportamiento en la mesa.
- Tareas domésticas:
    - Limpieza en general.
    - Cocina.
    - Manejo de electrodomésticos.
    - Costura.
    - Plancha.
    - Normas de seguridad.
- Billetes y monedas.
- Teléfono.
- Otro material común.
- Material específico.
- Cuidados a terceras personas.
- Adaptación de la vivienda y/o utensilios.

Baja Visión

- Señala objetos con precisión (capacidad viso-motora).
- Corta objetos con precisión.
- Dibuja objetos con precisión.
- Distingue objetos situados en un fondo complejo (percepción figura-fondo).
- Identifica objetos, símbolos de diferentes formas y tamaños (memoria visual).
- Puede realizar tareas de visión cercana: lectura.
- Puede leer sin ayuda de iluminación adicional.
- Puede realizar tareas de visión inmediata: escritura, costura, cocina,…
- Utiliza patrones sistemáticos de exploración visual.

- Puede realizar tareas de visión lejana en estático: ver TV, leer la pizarra,…
- Puede realizar tareas de visión lejana en dinámico: desplazamiento en interiores y exteriores.
- Tiene dificultad para desplazarse por zonas con sol/sombra.
- Tiene problemas de deslumbramiento.
- Tarda mucho tiempo en adaptarse a los cambios de iluminación.

Estimulación Visual

Comportamientos visuales

- Atención visual a la luz.
    - Responde a la luz: parpadea, cierra los ojos, etc., en presencia de la luz.
    - Percibe de dónde procede la fuente de luz.
- Atención y comunicación visual.
    - Mira las caras y establece contacto con los ojos.
    - Responde ante su imagen en el espejo.
- Atención visual a personas.
    - Observa a las personas que se mueven a su alrededor.
    - Reacciona ante una persona que se mueve a escasa distancia de él, siguiendo su desplazamiento.
    - Imita gestos y acciones después de observarlas visualmente.
- Atención visual a los objetos.
    - Localiza visualmente objetos estáticos y los alcanza.
    - Localiza, alcanza y mira objetos que se caen.
    - Discrimina objetos que le son familiares.
    - Reconoce visualmente objetos.
    - Discrimina colores básicos.
    - Reconoce dibujos de objetos conocidos.
    - Le gusta dibujar, garabatear.
    - Sigue visualmente objetos que se mueven ante él.
    - Ante objetos sonoros, busca la fuente del sonido de forma visual.

Actitudes del sujeto hacia el uso de la visión

- Espontáneamente tiende a utilizar prioritariamente la vista.
- Espontáneamente tiende a utilizar prioritariamente el tacto.
- Le gusta mirar sus juguetes, cuentos, libros, etc.
- Le gusta observar detalles pequeños en objetos, dibujos,…
- Muestra interés por mirar cosas.
- Utiliza la visión para todo.

Actitudes del entorno

- Aunque tenga que acercarse mucho, los padres o personas de su entorno, le animan a que mire todo.
- La familia, o personas de su entorno, no le permiten que se acerque para mirar.

- Los padres, o personas de su entorno, piensan que no puede obtener información válida a través de la visión.
- En el centro educativo se fomenta que el alumno utilice la visión.
- El profesor tutor le trata como a un alumno más, con necesidad de apoyo en el área visual.

Entrenamiento Visual

- Ha seguido con anterioridad un programa de rehabilitación.
- Presenta problemas de deslumbramiento y fotofobia.
- Tarda mucho tiempo en adaptarse a los cambios de iluminación.
- Presenta dificultades en la realización de tareas de:
  - Visión cercana: lectura, escritura,…
  - Visión intermedia: pizarra, TV,…
  - Visión lejana: carteles, rótulos,…
- Presenta dificultades de localización en tareas de:
  - Visión cercana.
  - Visión intermedia.
  - Visión lejana.
- Presenta dificultades de fijación en tareas de:
  - Visión cercana.
  - Visión intermedia.
  - Visión lejana.
- Presenta dificultades de seguimiento en tareas de:
  - Visión cercana.
  - Visión intermedia.
  - Visión lejana.
- Presenta dificultades de exploración en tareas de:
  - Visión cercana.
  - Visión intermedia.
  - Visión lejana.

De las dificultades detectadas en los items anteriores, se deriva la necesidad de aplicación de un programa de rehabilitación.

Ayudas o instrumentos auxiliares

<u>Ópticos</u>

- Gafas convencionales de cerca.
- Gafas convencionales de lejos.
- Gafas bifocales.
- Microscopio.
- Telescopio.
- Telemicroscopio.
- Lupas manuales.
- Lupas de soporte.

Electrónicos

- Lupa TV.

No ópticos

- Iluminación.
    - Lámparas.
    - Tiposcopios.
    - Estenopeicos.
    - Viseras.
    - Protectores laterales.
    - Filtros.

- Macrotipos.
    - Letras grandes.
    - Mayúsculas.
    - Otros.

- Contraste.
    - Tiposcopios.
    - Rotuladores.
    - Acetatos color.
    - Filtros.

- Ergonomía.
    - Posición.
    - Soporte.
    - Atril.

7.- BIBLIOGRAFIA

- AIDV. (1989*). Intervención educativa con niños de baja visión., y (1994) . El niño ciego en la escuela Málaga. Consejería de Educación y Ciencia.*

- Alvaro Marchesi, Cesar Coll, Jesús Palacios. (1991*). Desarrollo psicológico y educación, III. Madrid. Alianza Editorial.*

- Bueno Martín, M. y otros, (1999). *Niños y Niñas con Baja Visión. Recomendaciones para la familia y la escuela. Ediciones Aljibe, S.L..*

- Varios Autores (1991*). Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico. Málaga. Editorial Aljibe.*

- Varios Autores (1994), *DEFICIENCIA VISUAL, Aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona (Málaga) Ediciones Aljibe, S.L..*

- Autores Varios (1999). *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual, Volumen I y II. O.N.C.E.*

8.-BIBLIOGRAFIA COMENTADA

Barraga, Natalie C. (1.997) Textos reunidos de la Dra. Barraga. Madrid. O.N.C.E. Se trata de una recopilación de varios trabajos de la Dra. Barraga, que componen el “Programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual”. Se reorganizan los capítulos que se incluían en la primera edición de la obra “Disminuidos visuales y aprendizaje” (1.985) y se incorpora una visión sobre las nuevas corrientes teóricas en materia de baja visión.

Fraiberg, S. (1.977) Niños Ciegos (La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad) Título original: Insights from the blind. Trad. Jesús Fernández Zulaica, Edit. Instituto Nacional de Servicios Sociales. A partir de estudios longitudinales, describe el desarrollo de los niños ciegos durante la primera infancia o en los comienzos del pensamiento representativo. Establece comparaciones con los estudios de otros autores buscando pautas propias en el desarrollo del niño ciego.

Hyvarinen, Lea. (1.988) Visión normal y anormal en los niños. Madrid. O.N.C.E. Se trata de una edición conjunta de dos trabajos de la oftalmóloga finlandesa Dra. Lea Hyvarinen: “La visión normal y anormal en los niños” y “La clasificación de las deficiencias y discapacidades visuales”.

9.- ENLACES WEB COMENTADOS.

www.once.es

Se trata sin duda, de una de las páginas más importantes de nuestro país y del mundo entero en materia de ceguera y deficiencia visual. Contiene numerosas entradas y por secciones podemos encontrar numerosos artículos, libros y revistas para descargar. Asimismo, podemos consultar El Dentro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT), dependiente también de la ONCE y que se encarga de elaborar, importar, suministra y promocionar todo tipo de instrumentos para ciegos y deficientes visuales.

www.funcaragol.org

Se trata de un portal muy bien estructurado y con entradas a contenidos de gran interés en materia de ceguera y deficiencia visual. Contiene además, múltiples enlaces a otras páginas relacionadas con el tema, tanto en habla hispana como inglesa.

www.interedvisual.es

Portal sobre intervención educativa y discapacidad visual.

www.sid.usal.es

En este portal del Servicio de información sobre discapacidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales podemos encontrar gran cantidad de información referente a todo tipo de

discapacidades y en la biblioteca digital de dicha página podemos tener acceso a información sobre las deficiencias visuales.

www.Manolo.net

Sitio dedicado a la asistencia tecnológica para personas ciegas o con baja visión de habla hispana, con gran cantidad de enlaces, aplicaciones, documentos y otro material sobre este tema.

10.- GLOSARIO DE TERMINOS PARA LAS UNIDADES 14 Y 15.

ACOMODACIÓN

Facultad que tiene el *ojo* de enfocar sobre la retina imágenes situadas a diferentes distancias. Esta función la ejecuta el cristalino alterando su forma mediante la acción del músculo ciliar.

ADAPTACIÓN A LA LUZ

Capacidad del *ojo* de adaptarse a los cambios de intensidad de luz.

ADAPTACIÓN A LA OSCURIDAD

Capacidad de la retina y la pupila de ajustarse a la luz débil o a la oscuridad.

AGUDEZA VISUAL

Imagen retiniana más pequeña cuya forma pueda apreciarse y que se mide por el objeto más pequeño que pueda verse de lejos.

AGUDEZA VISUAL CENTRAL

Capacidad de la mácula para ver detalles.

AMBLIOPÍA

Reducción o disminución de la agudeza visual del *ojo*, sin que exista lesión orgánica subyacente. Es consecuencia de la supresión cortical de una imagen retiniana inadecuadamente dirigida o enfocada. Es una de las principales causas de deficiencia visual en los niños de corta edad.

ASTIGMATISMO

Error de refracción, casi siempre debido a una irregularidad corneal en que la imagen se proyecta de forma distorsionada por la variable potencia refractiva de los distintos ejes de la córnea. Los distintos puntos del objeto ya no se proyectan de forma puntual formando una imagen retiniana nítida, sino que dan lugar a un área de dispersión de forma oval.

ATROFIA ÓPTICA

Degeneración del nervio óptico.

AYUDA ÓPTICA

Ayuda técnica para baja visión que, en virtud de sus propiedades ópticas, eleva el nivel del rendimiento visual del paciente con baja visión.

AYUDA NO ÓPTICA.

Ayuda técnica **para baja visión** que no utiliza lentes de aumento para mejorar la función visual. En este tipo de ayudas se incluyen las que controlan la iluminación (lámparas), las que favorecen una correcta posición corporal al trabajar a distancias cortas (portalibros, atriles, mesas abatibles), las que reducen la transmisión y la reflexión de la luz (filtros),

intensifican el contraste (tiposcopios, colores) y las que utilizan el aumento lineal (macrotipos).

AYUDAS TÉCNICAS PARA BAJA VISIÓN

Cualquier dispositivo que permite a las personas con baja visión mejorar el rendimiento con su visión residual. Entre tales ayudas figuran: telescopios, microscopios, lupas manuales y con soporte, sistemas electrónicos de ampliación proyectiva, instrumentos auxiliares no ópticos, instrumentos para una mejor utilización del campo visual.

BAJA VISIÓN

Grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información.

CAMPO VISUAL

1 - El espacio en el que una persona puede ver cuando los ojos observan fijamente un objeto en la línea directa de visión, incluyendo toda la visión indirecta o periférica.

2 - Cantidad de área, medida en grados, que una persona puede ver.

CEGUERA

En términos genéricos, la ausencia total de visión o de simple percepción lumínica en uno o ambos *ojos*. No obstante, la OMS establece tres grados de deficiencia: ceguera **profunda** (visión profundamente disminuida o ceguera moderada que permite contar los dedos de una mano á menos de 3 m. de distancia); ceguera casi total (ceguera grave o casi total que sólo permite contar los dedos a 1 m. o menos de distancia, o movimientos de la mano, o percepción de luz); **ceguera** total (no hay percepción de luz).

CONJUNTIVA

Membrana mucosa que tapiza la capa posterior de los párpados y cubre el frente del ojo, terminando en el limbo corneal.

COORDINACIÓN VISOMOTORA

Capacidad para coordinar la vista con las manos o los pies de forma rápida y precisa.

CÓRNEA

Porción clara y transparente de la capa externa de *ojo* que forma el frente de la cámara anterior y constituye el mayor medio refractivo del *ojo.* La córnea presenta cinco capas: epitelio corneal, membrana de Bowman, estroma, membrana de Descemet y endotelio.

COROIDES

Túnica vascular del globo ocular situado entre la esclera y la retina. Está compuesto por las siguientes capas de afuera hacia adentro: epicoroides, capa de pequeños y grandes vasos, coriocapilar, lámina elástica o membrana de Brush.

CRISTALINO

Estructura transparente e incolora suspendida en la aparte delantera del glóbulo ocular, entre el vítreo y el acuoso, cuya misión consiste en llevar los rayos de luz a un foco de la retina.

DEFICIENCIA DE CAMPO

Dificultades en sectores específicos del campo visual que consisten en desaparición de los objetos a la izquierda o derecha, o en la periferia, o en que los objetos son vistos parcialmente.

DIOPTRÍA

Unidad de medida de la fuerza o potencia de refracción de una lente.

DISTANCIA DE VISIÓN PREFERENTE Distancia a la que puede discriminarse con mayor facilidad un objeto y/o identificarse correctamente.

DISTANCIA FOCAL

Distancia que recorren los rayos después de la refracción y antes de alcanzar el foco.

ENFOQUE

Adaptación del *ojo(s)* para hacer converger los rayos de luz y lograr una más clara imagen.

ENTRENAMIENTO VISUAL

Formación dada generalmente a las personas con deficiencias visuales, para que puedan mejorar su percepción visual.

ERROR DE REFRACCIÓN

Defecto del *ojo* que impide que los rayos luminosos vayan a un único foco, exactamente a la retina. Los principales defectos de refracción son: Miopía, Hipermetropía y Astigmatismo.

ESCLERÓTICA

Membrana blanca exterior del *ojo.*

ESTRABISMO

Derivación de un ojo de su dirección normal.

EVALUACIÓN DE LA BAJA VISIÓN

Evaluación integral del déficit visual incluyendo posibilidades y potencial visual.

EXAMEN DE BAJA VISIÓN

Examen realizado por un oftalmólogo o un optometrista con la finalidad de proporcionar al instructor de baja visión aquella información que le permita trabajar con el usuario para mejorar la utilización de su resto visual y para ayudarle a enfrentarse mejor a las exigencias de la vida cotidiana y, consecuentemente, a ser más autónomo. El examen de la baja visión, a diferencia del examen ocular estándar, no permite diagnosticar ni determinar el tratamiento de las alteraciones oculares. Incluye: historia personal, revisión de los hallazgos diagnósticos, examen especializado de la baja visión, presentación, evaluación y uso de las ayudas ópticas y, finalmente, la prescripción.

FIJACIÓN

Dirección de la mirada hacia un objeto de forma que la imagen del objeto se refleje en el centro de la fóvea.

FÓVEA

Pequeña depresión en el centro de la mácula donde hay la máxima agudeza visual

FUNCIÓN ÓPTICA

Habilidad que se relaciona con el control y el uso de los músculos internos y externos y las estructuras del ojo.

FUNCIÓN VISUAL

Acción fisiológica del sistema visual en respuesta al objeto observado.

HUMOR ACUOSO

Líquido transparente de consistencia acuosa que llena las cámaras anterior y posterior del *ojo.*

HUMOR VÍTREO

Líquido transparente y gelatinoso que ocupa el espacio comprendido entre el cristalino y la retina.

ÍNDICE DE REFRACCIÓN

Relación existente entre la velocidad de transmisión de la luz en el vacío y en un medio transparente determinado..

IRIS

Membrana circular, de color, ubicada entre la córnea, frente al cristalino; separa la cámara anterior de la posterior; perforada en el centro forma la pupila.

LENTE CORRECTORA

Lente óptica que permite corregir defectos de refracción de un sistema óptico; las lentes esféricas **positivas** sirven para neutralizar la hipermetropía, las lentes esféricas negativas para compensar la miopía, y las lentes cilíndricas o tóricas facilitan la corrección de un defecto astigmático.

MACROTIPO

Tipografía de gran tamaño (de 14-18 puntos, frente a la convencional que varía entre 6 y 12 puntos) que se emplea para facilitar el acceso a la lectura en tinta a personas deficientes visuales con algún resto de visión útil para la lectura.

MEMORIA VISUAL

Capacidad para conservar y recordar experiencias visuales.

MIOPÍA

Visión defectuosa a distancias grandes. Error en la refracción que consiste en que los rayos de luz que provienen de un objeto lejano enfocan delante de la retina. El ojo no puede compensar esta condición y sólo ve claramente los objetos que se encuentran cerca.

MIOPÍA MAGNA

Miopía superior a 6,0 D. Es la enfermedad ocular que en la ONCE (España) representa la principal causa de deficiencia visual entre sus afiliados.

MÚSCULO CILIAR

Anillo muscular constituido por fibras circulares que al contraste disminuyen el diámetro del cristalino y aumentan en consecuencia su convexidad, permitiendo así la acomodación.

NERVIO ÓPTICO

Parte de las vías ópticas que se extiende desde el globo ocular al quiasma óptico.

NISTAGMUS

Movimiento rápido e involuntario del globo ocular; puede ser de un lado a otro, de arriba a abajo, rotatorio o una mezcla de todos ellos.

OFTALMÓLOGO

Médico especializado en el diagnostico y tratamiento de enfermedades del ojo, practica la cirugía en caso necesario o prescribe otros tipos de tratamiento, incluidas las lentes.

OJO DOMINANTE

Tendencia de un ojo a abarcar mayor porción de la función visual con ayuda del ojo menos dominante.

ÓPTICO

Profesional que pule los lentes, coloca las molduras, y adapta anteojos u otros equipos ópticos, previamente prescritos por un oftalmólogo o un optometrista.

OPTOMETRISTA

Profesional no médico que efectúa el examen y tratamiento de alteraciones del sistema óptico desde un punto de vista funcional, nunca patológico.

OPTOTIPO

Lámina con figuras de formas distintas y tamaños decrecientes, acordes a la distancia con que se quieren probar, que se utilizan para medir la **agudeza visual.** El tamaño de los trazos de cada dibujo debe tener un grosor que distienda un ángulo de 1 minuto de arco.

OPTOTIPO DE TEXTO CONTINUO

Optotipo elaborado por Sloan, que se emplea para medir la agudeza visual de cerca; la dificultad de su lectura es mayor que en el caso de las letras aisladas

PERCEPCIÓN DE LUZ

Capacidad para distinguir entre luz y oscuridad.

PERCEPCIÓN DE (LA) PROFUNDIDAD

Capacidad del ojo para percibir las tres dimensiones de un objeto y su posición relativa en el espacio.

PERCEPCIÓN DEFICIENTE DEL COLOR

Capacidad reducida en la percepción de diferencias de color. Generalmente implica diferencias sutiles en rojos y verdes y entre rojos y verdes.

PERCEPCIÓN VISUAL

Habilidad para comprender, interpretar y usar la información visual.

PERSONA CIEGA A EFECTOS DE LA LEY

Término utilizado principalmente en escritos estadounidenses. En realidad, como la mayor parte de las personas ciegas no carecen totalmente de vista, los juristas se han visto precisados a buscar una definición desde el punto de vista jurídico; en EE.UU., se define como persona ciega a efectos de la ley, al individuo cuya AV central es de 20/200 o menos en el mejor *ojo* después de corrección, o AV mejor de 20/200 pero campo visual reducido a 20° o menos, con corrección (es decir, que a veinte pies puede ver más o menos lo que una persona de visión normal puede ver a doscientos pies). (**sin**: ciego según la ley, ciego desde el punto de vista legal).

PERSONA CON BAJA VISIÓN

Sujeto que tiene dificultad para realizar tareas visuales, incluso con lentes de corrección prescritas, pero que puede mejorar su habilidad para realizar tales tareas con ayuda de estrategias visuales compensatorias, dispositivos de baja visión y de otra índole, así como con modificaciones ambientales. Las personas con agudeza visual de 20/50 o menos y campo visual entre 20 y 40 grados en el mejor *ojo,* con corrección, se definen como personas con baja visión.

PERSONA CON DEFICIENCIA VISUAL

Sujeto con una alteración importante en su visión que le dificulta, cuando no imposibilita, la realización autónoma de tareas corrientes de la vida cotidiana de las personas. **(sin:** persona deficiente visual, vidente parcial, ciego parcial, hipovidente,

amblíope, impedido visual, limitado visual, semiciego, semividente, disminuido visual).

PREFERENCIA LUMÍNICA

Preferencia por un determinado tipo de luz o grado de iluminación para acomodar una deficiencia visual (Ej.: preferencia de luz directa frente a indirecta, o de luz escasa frente a intensa).

PROCESAMIENTO VISUAL

Forma en que cada persona usa o procesa las imágenes recibidas en el acto de ver.

PROGRAMA DE BAJA VISIÓN

Programa que proporciona los especialistas necesarios para examinar los ojos de los pacientes, evaluar el uso que éstos hacen de su visión y la forma en que su pérdida visual afecta a sus actividades de la vida diaria, y prestar el asesoramiento, entrenamiento y prescripción de las **ayudas para baja visión** necesarias para cada caso.

PUPILA

Abertura redonda y negra en el centro del iris.

REACCIÓN PUPILAR

Contracción o dilatación de la pupila ante los distintos cambios de luz o de distancia del objeto observado.

RECUENTO DE DEDOS

Método para evaluar la visión en personas que no pueden ver ni los optotipos de Snellen. El examinador registra la distancia a la que la persona puede contar los dedos.

REFRACCIÓN

Desviación o inclinación de los rayos de luz al pasar oblicuamente de un medio a otro de diferente densidad. Los errores de refracción (miopía, hipermetropía, astigmatismo) se corrigen con las lentes.

REHABILITACIÓN

Proceso de duración limitada y con un objetivo definido, encaminado a permitir que una persona deficiente alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo, proporcionándole así los medios de modificar su propia vida. Puede comprender medidas encaminadas a compensar la pérdida de una función o una limitación funcional (por ejemplo, ayudas técnicas) y otras medidas encaminadas a facilitar ajustes o reajustes sociales.

REHABILITACIÓN-HABILITACIÓN BÁSICA Conjunto de procesos encaminados al logro de comportamientos o conductas adaptativas tendientes a proporcionar a las personas ciegas o deficientes visuales el máximo desarrollo de sus potencialidades individuales bajo la observación de dos principios básicos: la normalización y la integración.

REHABILITACIÓN VISUAL

Se entiende por Rehabilitación visual el conjunto de procesos encaminados a obtener el máximo aprovechamiento del resto visual que posee una persona con baja visión. Para la elaboración de un programa de R.V. se hace necesaria la intervención de distintos profesionales: asistente social, oftalmólogo, óptico y técnico en rehabilitación visual.

RETINA

Capa más interna del ojo que contiene células nerviosas sensibles a la luz y fibras que la conectan con el cerebro a través del nervio óptico y las vías ópticas. Está compuesta, a su vez, por 10 capas: epitelio pigmentario, conos y bastones, membrana limitante externa, capa nuclear externa, plexiforme externa, nuclear interna, capa plexiforme interna, capa de células ganglionares, capa limitante interna, endotelio.

SEGUIMIENTO VISUAL

Seguir con los ojos y/o la cabeza el movimiento de un objeto, mantenido el cuerpo fijo o en movimiento.

SISTEMA ÓPTICO

Conjunto de lentes, prismas, espejos, etc. que participan conjuntamente en la refracción de la luz y forman una imagen de un objeto dado.

SISTEMA VISUAL

Componentes del ojo, nervio óptico, cerebro y vías asociadas que participan del proceso de ver y mirar.

SISTEMAS DE AMPLIACIÓN

Medios empleados para ampliar el tamaño de la imagen que se produce en la retina; los sistemas de ampliación actúan estimulando las células retinianas, que al enviar mayor información al cerebro permiten que éste interprete la imagen. Los 4 sistemas que existen son: Sistemas de ampliación del tamaño relativo, sistemas de ampliación por disminución de la distancia relativa, sistemas de ampliación angular, y sistemas de ampliación por proyección electrónica.

TENSIÓN INTRAOCULAR

La presión o tensión del contenido del globo ocular.

ÚVEA

Tracto uveal que comprende el iris, el cuerpo ciliar y la coroides.

VÍAS ÓPTICAS

Vías visuales del nervio que va desde la retina al cortex del lóbulo occipital del cerebro.

VISIÓN

Facultad sensorial de percibir y reconocer formas, tamaños y colores de objetos luminosos o iluminados, lo cual implica percepción de figura y forma, cromática y luminosa.

VISIÓN BINOCULAR

Capacidad para usar ambos ojos simultáneamente para enfocar el mismo objeto y para *fusionar* las dos imágenes en una única imagen que proporcione una correcta interpretación de su solidez y posición en el espacio.

VISIÓN DE CERCA

Capacidad para ver bien a distancia de lectura.

VISIÓN DE LEJOS

Capacidad para percibir nítidamente objetos a una determinada distancia.

VISIÓN EN TÚNEL

Reducción del campo visión hasta el extremo de quedar sólo la agudeza visual central,dando al sujeto afectado la impresión de mirar por un túnel.

VISIÓN ESTEREOSCÓPICA

Capacidad de percibir la posición relativa de los objetos en el espacio sin contar con sombras, tamaño o superposición.

VISIÓN FUNCIONAL

Visión útil que permite a la persona utilizar la visión como principal canal de aprendizaje.

VISIÓN PERIFÉRICA

Percepción de objetos, movimiento o color a través de cualquier parte de la retina con exclusión de la mácula, y fuera de la línea directa de visión.

VISIÓN RESIDUAL

Visión útil remanente como consecuencia de una pérdida de visión, fruto de un defecto congénito, herida, enfermedad, trauma, enfermedad sistémica o patología.

VISIÓN TUBULAR

Contracción del CV a tal extremo que sólo se conserva una pequeña área de visión central dando así la impresión que se mira por un tubo.

VÍTREO

Masa transparente, incolora, de material gelatinoso, que llena el espacio entre el cristalino y la retina.

11.- AUTOEVALUACION.

1. La desviación de un ojo de su dirección normal se denomina
   a. Nistagmo.
   b. Estrabismo.
   c. Fotofobía.
   d. Albinismo.

2. La habilidad para comprender, usar e interpretar la información visual se denomina:
   a. Unidad de información visual.
   b. Percepción visual.
   c. Especialización tiflotécnica.
   d. Todas son incorrectas.

3. Las necesidades que presenta un alumno ciego y un alumno ciego con deficiencias asociadas, en general:
   a. Son muy parecidas.
   b. Son muy distintas.
   c. Son siempre las mismas.
   d. No tienen necesidades específicas ninguno.

4. Un niño que en el patio prefiere quedarse debajo de los árboles o debajo de lugares sombreados. A nivel visual puede presentar:
   a. Fotofobía.
   b. Estrabismo.
   c. Enfermedad de Sttargard
   d. Hipermetropía

5. La funcionalidad del resto visual de una persona.
   a. Siempre será la misma a lo largo de su vida.
   b. No varía una vez que ha sido graduada óptimamente.
   c. Puede ser mejorada mediante programas de percepción visual.
   d. No depende de la estimulación que reciba.

6. Una de las escalas que se utilizan para medir la agudeza visual se llama:
   a. Illinois
   b. Frostig
   c. Wecker
   d. Toronto

7. Para establecer un grado de afectación de ceguera o deficiencia visual se considera:

a. Solo la agudeza visual
b. Solo la reducción de campo
c. La pérdida de agudeza visual y la pérdida de campo.
d. Ninguna de las respuestas anteriores.

8. Cuando existe una dificultad especial para reconocer los colores podemos pensar que se padece:

a. Hipermetropía
b. Astigmatismo
c. Acromatopsia
d. Nistagmus

9. En general, la evolución en el desarrollo motriz de un niño ciego congénito suele ser:

a. Mas rápida de lo normal.
b. Más lenta de lo normal.
c. Normal.
d. No evolucionará nada.

10. Según la doctora Barraga se pueden establecer los siguientes grupos de deficiencia visual:

a. Ciego total y ciego parcial
b. Ciego y deficiente visual
c. Ciego total, ciego parcial, baja visión y visión límite
d. Ciego total y pluerideficiente

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

D. Aguilera Cano, C. Castaño Blazquez y A. Pérez Ballesta.
EOEP Específico de Deficientes Visuales B Murcia.

INTRODUCCIÓN

1.- EL MARCO DE ACTUACIÓN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

- *Los Equipos Específicos de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual*
- *Destinatarios de la intervención*
- *La atención del Equipo Específico*
  - *La Intervención con el alumnado*
  - *Otros ámbitos de intervención*

2.- CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS Y ALUMNAS CON DISCAPACIDAD VISUAL*:*

2.1.- FACTORES QUE FACILITAN EL ACCESO AL CURRÍCULO

A) Identificación de necesidades educativas . Evaluación inicial.-

B) Áreas de intervención específicas en alumado con DV-

- *Estimulación/Entrenamiento visual.*
- *Autonomía personal: Orientación y Movilidad (O.y.M.) y Habilidades de Vida Diaria (H.V.D.).*
- *Técnicas Instrumentales*
  - *En tinta:*
  - *En Braille*:
- *Recursos Tecnológicos.(La Tiflotecnología).*

C) Infraestructura de Apoyo y servicios necesarios.

2.2.- ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN

A) ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO

- *Referente a elementos de acceso personales y organizativos*
- *Respecto a los elementos de acceso materiales y espaciales*

B) ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

- *Elementos de acceso materiales y espaciales*
- *Elementos Básicos*

C) ADAPTACIONES INDIVIDUALES

- *Elementos de acceso materiales y espaciales:*
- *Elementos de acceso personales y organizativos:*
- *Elementos básicos:*

3.- LA ATENCIÓN TEMPRANA

3.1.- ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

3.2.- LUGAR Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN.

RESUMEN

En esta unidad se describen los recursos que se ponen en marcha para la atención educativa del alumnado con discapacidad visual a nivel de recursos humanos, materiales y organizativos,.así como los factores que facilitan el acceso al currículo tanto en Braille como en tinta y cuales son las orientaciones para llevar a cabo las posibles adaptaciones de acceso a nivel de centro, aula e individual.
Igualmente se le da gran importancia a la intervención con la familia y a la Atención Temprana, considerando esta ultima esencial por su carácter preventivo, terapeútico para favorecer un desarrollo óptimo del alumno con discapacidad visual.

INTRODUCCIÓN
Para dar una respuesta ajustada a las necesidades educativas (NE) de los alumnos con discapacidad visual (DV), es necesario reunir información sobre la oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen. La buena coordinación y organización de estas variables contribuye al éxito en el aprendizaje y la participación o, por el contrario, al fracaso y segregación.

Autores y especialistas reconocen que para ofrecer una respuesta al alumnado con NE derivadas de DV en la escuela deben crearse determinadas condiciones: preparación del profesorado, reducción del número de alumnos por aula, flexibilización de las condiciones de acceso al currículo, participación activa de la familia e incremento de apoyos en la escuela. En este sentido, es necesario ofrecer el asesoramiento por parte de los Servicios de Orientación Generales y Específicos tanto en el diseño de las estrategias de trabajo como en su puesta en práctica, seguimiento y evaluación.

La escolarización del alumnado con necesidades educativas (ACNE) derivadas de DV en los centros educativos se lleva a cabo teniendo en cuenta la legislación vigente de ámbito estatal y autonómico, que se adecua a las necesidades específicas de este alumnado y se lleva a cabo según diferentes modelos.

1.- EL MARCO DE ACTUACIÓN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

La ONCE viene colaborando con las administraciones educativas en la educación de las personas con discapacidad visual, compartiendo, ambas instituciones, la voluntad de aunar los esfuerzos que realizan en el campo de la atención educativa a dicho colectivo. Esta colaboración se concreta a través de los Convenios Educativos suscritos con las diferentes Comunidades Autónomas en los que se aseguran parámetros de calidad educativa para todos los ACNE derivadas de DV, con independencia de su lugar de origen.

El protagonismo que en materia educativa ha otorgado el Estado a la ONCE, y que históricamente viene realizando, guía nuestra colaboración en materia educativa y se concreta en la aportación de servicios de carácter complementario y específico al sistema educativo general.

Los Equipos Específicos de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual

La atención educativa que se presta a las personas con DV en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), se lleva a cabo desde los Equipos de Orientación Específicos de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual**,** que son aquellos servicios educativos de composición multidisciplinar que, prestan atención educativa a las personas con DV, atención psicopedagógica a los centros y asesoramiento a las familias, con el fin de impulsar los procesos de

normalización, integración e inclusión en todos los ámbitos. En la CARM hay dos EOEPs, uno con sede en Cartagena y otro en Murcia.
El Equipo Específico, como servicio de atención directa a los alumnos, sus familias y los centros donde están escolarizados, presenta las siguientes claves de intervención:

- Asesoramiento técnico especializado en adaptaciones curriculares.
- Intervención en técnicas especializadas.
- Adaptación de recursos didácticos específicos.
- Canalización de demandas por parte de los profesores tutores, los alumnos y sus familias.
- Mayor importancia de la implicación y coordinación de todos los agentes del proceso de integración e inclusión, especialmente en la familia.

Destinatarios de la intervención

Desde los EOEPs se prestará atención a todas aquellas personas con una agudeza visual inferior a 1/10 o una reducción del campo visual del 90 por ciento, asimismo, se atenderá a aquéllos que tengan una agudeza visual superior a la anteriormente establecida, si el EOEP Específico de DV, lo considera necesario.

Las diferentes actuaciones que se desarrollan irán encaminadas a los siguientes grupos de población:

- Bebés con ceguera o DV grave.
- Alumnos con ceguera o DV grave escolarizados en cualquiera de las etapas de la escolaridad obligatoria y no obligatoria de la enseñanza reglada, en centros públicos o privados.
- Familias de alumnos atendidos por el equipo.
- Profesionales de la educación que atiendan directamente a los alumnos.
- Y en general, con todos aquellos agentes de la comunidad educativa que intervienen en el proceso de integración.

La atención del EOEP Específico

El Equipo Específico lleva a cabo su intervención en todas las etapas educativas, dando comienzo en la atención temprana. En la educación infantil y enseñanzas obligatorias, la finalidad de la intervención es promover las mayores cotas posibles de autonomía. En las enseñanzas postobligatorias y estudios universitarios, una vez alcanzado un mayor grado de autonomía, el objetivo es preparar al alumnado para afrontar con éxito retos cada vez más complejos, facilitando los recursos técnicos y personales necesarios.

Los procesos clave en la intervención del EOEP Específico de DV son:

- **Orientación inicial**: se proporciona ayuda y orientación inicial específica a los alumnos, centros y a sus familias.
- **Valoración multidisciplinar**: para identificar la influencia de la ceguera o DV en el desarrollo y las necesidades del alumno.

- **Plan Individualizado de Atención Educativa** que incluirá, al menos, los siguientes apartados:
    - Determinación de las necesidades educativas y síntesis de la valoración de las áreas evaluadas.
    - Propuesta razonada de las áreas de intervención, modalidad de atención desde el equipo, plazos y evaluación prevista.
    - Designación del maestro de apoyo del equipo que va a atender al alumno y de otros profesionales necesarios.
- **Seguimiento y evaluación**: se establecerán sesiones periódicas de seguimiento y evaluación de casos.

Otros ámbitos de intervención

El Equipo Específico realizará su intervención en los siguientes ámbitos:

- **Escolar:** se asesorará al centro educativo, al profesor de aula y al resto de la comunidad educativa, proporcionando información suficiente para facilitar la adecuada evolución de los alumnos, dando respuesta a las necesidades y tipo de intervención a realizar, asesorando sobre los recursos metodológicos y didácticos, áreas de intervención, adaptación de material, etc.

- **Familiar:** se proporcionará a las familias atención, información y espacios de reflexión compartida, ofreciendo información relativa a la ceguera y DV y ayuda para potenciar los recursos personales y familiares necesarios para el desarrollo integral de sus hijos.

- **Social:** se facilitará la adaptación, interacción y ajuste personal de los alumnos para conseguir una adecuada integración en el entorno social

2.- CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL*:*

Las AC para el alumnado con DV deben de tener como referencia el currículo ordinario, no obstante tienen algunas características que las diferencian:

-Implican siempre adaptaciones de acceso. Las adaptaciones de acceso al currículum consisten en la modificación, o en su defecto, la provisión de elementos y recursos materiales necesarios, y en la adaptación de aulas y centros de modo que respondan a los ACNEE y hagan posible la superación de sus limitaciones físicas o sensoriales.

-En la mayoría de los casos, las adaptaciones de los elementos del currículo no son significativas, es decir, no es necesario eliminar contenidos esenciales. Los cambios se harán, sobre todo, en metodología. Y en objetivos y contenidos se incluirá, el aprendizaje de currículo especifico y el manejo adecuado del material técnico especifico.

2.1.- FACTORES QUE FACILITAN EL ACCESO AL CURRÍCULO

Para acceder a los fines generales de la educación es necesario adecuar la respuesta educativa a las particularidades que plantean todos los alumnos. Los alumnos con DV necesitan la atención

específica que se detalla:
A) Identificación de necesidades educativas . Evaluación inicial.-

En el proceso de adaptación curricular deberá establecerse la situación de partida del alumno DV, es decir hacer una valoración previa que debe abarcar los siguientes aspectos: informe oftalmológico, historial médico, historial educativo y evaluación psicopedagógica.

Informe oftálmico: Comprende la información referente a la DV del alumno y cómo le afecta en su desarrollo, evolución y situación actual de su patología ocular y pronóstico de la misma con el objeto de establecer cuál es el grado de funcionalidad de su resto visual en el caso de los DV y cuáles son los auxiliares ópticos prescritos.
*Historial médico :*Incluye los datos referentes al historial clínico general del alumno, muy recomendable cuando el alumno DV está afectado de otras discapacidades. Debería incluir la medicación actual y su posible incidencia en comportamientos visuales y educativos y en el estado general del alumno.
Historial educativo: Basado en la información práctica sobre cuáles han sido las dificultades del alumno en situaciones de interacción con los compañeros (socialización) y profesores, así como su actitud y nivel cognitivo respecto a las distintas áreas del currículum. Debe incluir el tipo de atención recibida por el alumno en el caso de haber estado atendido por equipos de apoyo externo y la frecuencia de la misma.
Evaluación psicopedagógica: Evaluación que abarque referentes significativos sobre la base de una observación del alumno en el contexto educativo que advierta de sus habilidades, estilo de aprendizaje, desarrollo cognitivo, competencia curricular, socialización, etc…
Para la evaluación se utilizarán materiales diversos tales como guías de entrevistas (tutor, familia, alumno, compañeros, etc.), cuestionarios de aspectos curriculares, pruebas estandarizadas, registros de observación (pruebas cognitivas, conductuales, psicodinámicas), y específicas de ceguera y DV (citadas en la Unidad 14).

B) Áreas de intervención específicas en alumado con DV-

Estimulación/Entrenamiento visual.
Se aplica para potenciar la eficacia visual de los alumnos. . “El desarrollo del sistema visual en personas con baja visión rara vez se produce de forma automática y espontánea, y es por ello por lo que tiene tanta importancia la estimulación visual y el enseñar a ver para lograr que el sujeto con baja visión tenga eficacia al usar ésta” (N. Barraga ,1984).

La capacidad visual se puede desarrollar a través de programas secuenciados de actividades encaminadas a que el alumno utilice su resto visual y logre niveles de percepción visual adecuados
Es muy importante que los niños con baja visión sean estimulados visualmente desde los primeros días de vida. La estimulación visual también es necesaria cuando se detecten problemas a edades más avanzadas, aunque los progresos serán más lentos, pero jugamos con la ventaja de obtener una mayor colaboración.

Antes de comenzar un programa de estimulación visual es necesario disponer de una evaluación oftalmológica, y una valoración de cómo el alumno usa el resto visual que posee. Una vez que tengamos esa información se someterá al alumno a un programa sistemático que cubra las carencias detectadas.

Programas de estimulación visual. (Cuadro 1)

Título	Autor/a	Año	Composición del Programa		
1. Programa para el desarrollo de la eficiencia visual.	N.Barraga	1983	Escala de observación	Valoración diagnóstica	Programa de eficiencia visual.
2. Programa para el desarrollo de la percepción visual	Frostig	1978	Test de desarrollo de la percepción visual	Programa preparatorio	Programa Figuras y Formas.
3. Mira y Piensa	Chapman y Tobin	1986	Evaluación de la percepción visual	Programa de adiestramient o	----
4. VAP-CAP	Blanksby	1993	Evaluación: EBV, EPV	Estrategias para desarrollar el programa.	----
5. IVEY	Turlingto n	1983	Informe de observación	Evaluación de la visión funcional	Secuencia de instrucción
6. Lilly & Gogo	Jarita	1995	Materiales para mejorar la percepción visual, condiciones para su uso	----	----
7. La caja de luz	S.Frere	1987	Guía de actividades para enseñanza de habilidades visuales	----	----

Autonomía personal: Orientación y Movilidad (O.y.M.) y Habilidades de Vida Diaria (H.V.D.).

Los alumnos con DV pueden tener dificultades en los desplazamientos por entornos no conocidos, o cuando las condiciones ambientales no son idóneas para un buen funcionamiento visual. También podemos encontrarnos con que tienen dificultades para realizar actividades cotidianas. Por ello surge la necesidad de diseñar un programa específico. Este programa va a tener dos áreas de interés, Orientación y Movilidad (O y M) y Habilidades de la Vida Diaria (HVD). Para mejorar la autonomía en ambas áreas, se elaborará un programa en función de la evaluación funcional de la visión

Orientación y Movilidad (O y M): Estos programas van dirigidos a aquellos alumnos con bajo resto visual y ciegos totales. Se define el área de O y M como aquella parte del programa de autonomía personal encaminada a dotar al alumno ciego o con baja visión de las habilidades y destrezas necesarias. Esta instrucción se suele realizar tanto en el colegio como en la casa y zonas exteriores adyacentes a ambos, adecuándose siempre a la edad y necesidades del alumno.

Comienza con la información inicial que tenemos y nos ofrece el alumno. Posteriormente nos servimos del diseño de recorridos o rutas de evaluación (familiares y no familiares) que integren

diversos aspectos de la visión (cambios de luz, contrastes, localización de obstáculos, etc...). En estas rutas observamos la eficacia de su visión. Por último, registramos la información obtenida, de forma sistemática y organizada.

Una de la formas de clasificar las habilidades formales de O y M se basa en la utilización o no de auxiliares de movilidad (Cuadro 2).

TÉNICAS DE OyM SIN AUXILIARES DE MOVILIDAD	TÉCNICAS DE OyM CON AUXILIARES DE MOVILIDAD
Utilización de puntos de referencia Utilización de puntos de información Técnicas de protección: Alta, Baja Técnicas de seguimiento al tacto. Localización de objetos caídos. Utilización de claves sensoriales. Orientación y familiarización en interiores	Técnicas de guía vidente. Técnicas de movilidad con auxiliares pre-bastón. Técnicas de movilidad con bastón. Otros auxiliares d movilidad: Planos de movilidad, Perros-guía, Auxiliares electrónicos.

Habilidades de la vida diaria (HVD): El aprendizaje de estas técnicas es fundamental ya que capacita al alumno para el desarrollo de tareas imprescindibles en la actividad cotidiana.(Cuadro 3).

AUTOCUIDADO		ACTIVIDADES DEL HOGAR
Higiene	Vestido	
Utilización del WC. Lavado de manos. Lavado de cara. Limpieza de dientes. Limpieza de uñas. Peinado. Lavado de pelo. Secado de pelo. Etc.	Identificación de ropa. Colocación correcta. Tipos de abroches. Identificación del calzado. Colocación correcta. Abrochado del calzado.. Etc.	Hacer la cama. Barrer. Poner y quitar la mesa. Limpieza de útiles de cocina. Etc. **ACTIVIDADES DE RELACIÓN** Dar la mano. Uso de útiles para cartas. Utilización del teléfono. Etc.
ADIESTRAMIENTO EN LA MESA		MATERIALES DE USO COMÚN
Comportamiento en la mesa: Localización de asientos. Alineamiento con la mesa. Localización de los útiles. Orientación en el plato. Etc.	*Habilidades para comer*: Utilización de la cuchara. Utilización del tenedor. Utilización del cuchillo. Uso del cuchillo y tenedor. Servir líquidos y sólidos. Etc.	Utilización de enchufes. Utilización de llaves. Manejo de dinero. Etc. **MATERIAL DE USO ESPECÍFICO** Libros hablados. Juegos de mesa. Uso de reloj y despertador. Etc.

Técnicas Instrumentales

- En tinta:

Se considera lectoescritores en tinta, aquellos alumnos que conocen las técnicas de lectura y escritura a través del sentido de la vista, con o sin ampliaciones de los textos, y también los que ya se han iniciado en dichas técnicas instrumentales (prelectura y preescritura).

Las actividades que se realizan a nivel general en esta área son:

- Ayuda en el manejo de los auxiliares ópticos.
- Búsqueda de condiciones favorables para el comportamiento lectoescritor en tinta.
- Ampliaciones de textos originales.
- Reforzamiento y recuperación de alteraciones en el aprendizaje lectoescritor.
- Entrenamiento de la memoria visual y auditiva.
- Adaptación de los textos originales (dibujos, mapas...).
- Elaboración de cuadernos pautados.

La Ampliación por Fotocopia Los libros en macrotipos obtenidos por este sistema tienen la ventaja de que permiten al alumno una lectura en tinta sin necesidad del uso continuado de una lente (lupa) que distorsiona la imagen, reduce el campo visual y provoca la fatiga visual.

También presenta inconvenientes. Son discriminatorios por su presentación diferente. Son incómodos, por su excesivo tamaño y peso, planteando problemas de traslado y ubicación (no cabe en el pupitre). Son, además, deficitarios en información visual, ya que pierden el color original, y las fotocopias, dibujos y mapas a veces no aportan más que una mancha gris en la que es difícil, cuando no imposible, distinguir detalles. Este último inconveniente, si bien está técnicamente superado, aún no está subsanado por el encarecimiento que supone la fotocopia en color.

La ampliación manuscrita Es un medio muy empleado en la escuela, tanto en la pizarra de la clase donde hay un DV, como en su cuaderno o ficha de trabajo.

El profesor tendrá en cuenta al escribir:

1. Que el alumno distinga las características individuales de las formas de las letras.
2. Trazar la letra con claridad, de forma que sean fácilmente distinguibles unas de otras.
3. Que no destaquen unas de otras, evitando los adornos o elementos superfluos que las embellecen, pero que confunden.
4. Que los trazos no sean finos, ni tan excesivamente gruesos que aparezcan para él como manchas en el papel.
5. Que los espacios entre palabras sean apropiados para que la lectura se haga cómoda; a letras de mayor tipo corresponderá mayor separación entre palabras, y viceversa.
6. Que la extensión del renglón permita ser leído en un movimiento rápido de ojos (extensión óptima 39 letras).
7. Que el papel y la escritura presenten el mayor contraste (papel blanco y tinta negra); no son aconsejables los papeles y las tintas de color.
8. Que el papel sea lo suficientemente consistente como para que lo escrito no pase al reverso de la hoja.
9. Que el papel no sea satinado; el brillo no favorece la lectura y puede perjudicar la capacidad de visión.

- En Braille:

Leen y escriben los alumnos que no pueden acceder a los textos en tinta a través de ampliaciones u otro tipo de auxiliares ópticos, o bien sólo pueden hacerlo a unos niveles muy bajos de velocidad y fluidez.

Los aspectos más comunes que se han de potenciar para la adquisición y dominio de esta técnica lectoescritora son:

- Uso correcto de las técnicas y estrategias lectoras.
- Orientación sobre el material escrito en braille y materiales en relieve.
- Adiestramiento táctil.
- Uso y manejo de la escritura y sus diferentes instrumentos.

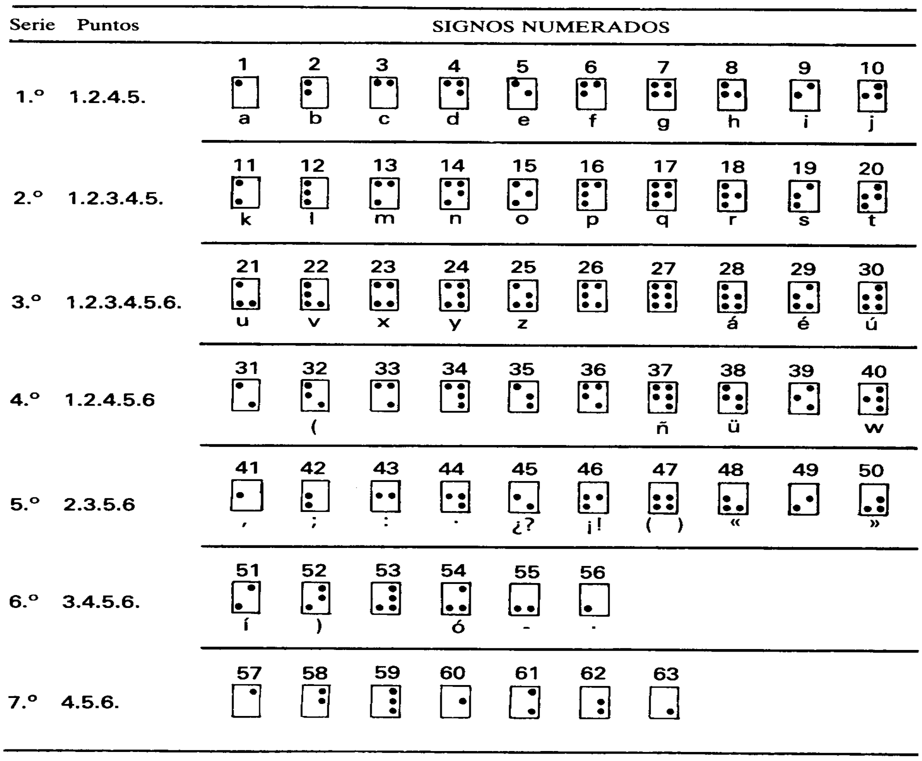
En el sistema braille se emplean las mismas letras, números y signos de puntuación que cuando se escribe en tinta. La diferencia estriba en que se representan de forma distinta, a base de pequeños puntos en relieve. Además, se emplean algunos signos auxiliares que no tienen transcripción en tinta (por ejemplo signo de número, signo de mayúscula...)

Para representar en braille una letra o signo simple, se emplea siempre un solo cajetín. Un cajetín tiene la posibilidad de albergar seis puntos en relieve. Estos puntos forman dos columnas de tres puntos, o lo que es lo mismo, tres filas de dos puntos. Y para poder describir e identificar los elementos braille se atribuye un número a cada uno de dichos puntos.

1. .4
2. .5
3. .6

Mediante las distintas combinaciones, en un sólo cajetín se pueden obtener 63 formas distintas de disposición de los puntos. Al signo formado por los seis puntos, se le denomina signo universal del sistema, signo generador o cajetín completo. Este signo, en su tamaño normal, tiene la forma de un rectángulo vertical de 2,5 mm. de base de 5 mm. de altura.

SIGNOS SIMPLES DEL SISTEMA BRAILLE



Serie	Puntos	SIGNOS NUMERADOS									
1.º	1.2.4.5.	1 a	2 b	3 c	4 d	5 e	6 f	7 g	8 h	9 i	10 j
2.º	1.2.3.4.5.	11 k	12 l	13 m	14 n	15 o	16 p	17 q	18 r	19 s	20 t
3.º	1.2.3.4.5.6.	21 u	22 v	23 x	24 y	25 z	26	27	28 á	29 é	30 ú
4.º	1.2.4.5.6	31	32 (	33	34	35	36	37 ñ	38 ü	39	40 w
5.º	2.3.5.6	41 ,	42 ;	43 :	44 .	45 ¿?	46 ¡!	47 ( )	48 «	49	50 »
6.º	3.4.5.6.	51 í	52)	53	54 ó	55 -	56 .				
7.º	4.5.6.	57	58	59	60	61	62	63			

En la escritura mecánica se emplean instrumentos basados en la perforación del papel por medio de unas palancas. Existen varios modelos, pero el más utilizado en España es la máquina Perkins, cuya imagen aparece a continuación.



Máquina Perkins

Las personas videntes pueden aprender el sistema Braille sin gran esfuerzo, pero leyendo visualmente. Se puede realizar un curso de autoaprendizaje. Este curso ha sido diseñado específicamente para personas sin problemas de visión que, por su trabajo, circunstancias familiares o interés general, deseen conocer el sistema braille. (Curso Básico Interactivo de Braille para Personas Videntes. Véase: http://www.once.es/otros/cursobraille/).

Recursos Tecnológicos.(La Tiflotecnología).

La tifloctecnología es el nombre que recibe la tecnología aplicada a la DV, el conjunto de conocimientos, de técnicas y recursos de que se valen las personas con discapacidad visual para poder utilizar la tecnología estándar. Esto permite la adaptación y accesibilidad de las tecnologías de la información y comunicación para su utilización y aprovechamiento.

No hace falta decir, que la utilización de la informática y de instrumentos de acceso a la información, son herramientas imprescindibles para los alumnos ciegos y con baja visión.

El desarrollo de la LOE marca unos objetivos en el manejo del ordenador que van desde el uso del ratón y aplicaciones infantiles en Educación Infantil hasta el manejo de Internet, correo electrónico y diversas aplicaciones estándar en Primaria y Secundaria, de forma que los alumnos terminen sus estudios con un completo manejo de una herramienta base para su desarrollo personal y laboral.

Los alumnos con ceguera o con DV pueden manejar las mismas herramientas y programas que sus compañeros de aula, pero requieren que dichas aplicaciones y las actividades incluidas en ellas cumplan unos mínimos requisitos de accesibilidad.

El CIDAT es el Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica, creado por la ONCE en 1985, cuyo objetivo principal es la prestación de servicios para todos los ciegos y DV: investigación y desarrollo, evaluación, producción y comercialización, mantenimiento y reparación, formación de profesionales, asesoramiento y atención a usuarios .Con estas actividades, el CIDAT proporciona a los DV medios técnicos necesarios para su desarrollo en las áreas laboral, educativa, de ocio y de la vida diaria. (Véase: http://cidat.once.es/).

A continuación haremos un repaso por los principales materiales que se utilizan hoy:

Anotadores parlantes.

Dentro de este grupo se engloban todos los equipos electrónicos, portátiles y autónomos que desempeñan funciones similares a las de un ordenador y que se basan en la entrada de información a través de un teclado Braille y la salida por una voz sintética.

Braille Hablado: Es un sistema de almacenamiento y tratamiento de datos con una memoria total de 3 MB de texto aproximadamente. Está dotado de un teclado braille tipo Perkins para introducir los datos y realizar con ellos las operaciones que desee. Se puede conectar a ordenador para transmitir textos y funcionar como sintetizador de voz del mismo. También dispone de unidad de discos externa, que permite almacenar y acceder a cualquier información en discos magnéticos.

El Braille Hablado es el equipo tiflotécnico más utilizado por los estudiantes ciegos.

Adaptaciones de ordenador.

Cualquier ordenador de los que se encuentran en el mercado, pueden ser utilizados por un alumno con D.V. instalando el software de adaptación necesario. Un requisito previo es el aprendizaje de la mecanografía, de forma que se trabaja con el teclado estándar del ordenador, de hecho, el método mecanográfico, es en si mismo, un método ciego.

Explorador de pantalla jaws: Software de adaptación para alumnos ciegos y alumnos cuyo resto de visión no les permite acceder a la información en pantalla ni con una ampliación de texto. Jaws presenta la información mediante una síntesis de voz o en una línea braille.

Ampliación de caracteres: Los programas de ampliación de texto o programas macrotipo son, evidentemente, adaptaciones para ser utilizadas por personas con resto visual. Su función se basa en la ampliación de la información en pantalla, y el control de la misma mediante la utilización de un ratón (Mouse) o de combinaciones de teclas.

Zoomtext.

Este programa integra la ampliación de pantalla con la síntesis de voz utilizando la tarjeta de sonido estándar del ordenador. Amplia hasta 16 aumentos, y dispone de filtros de colores, punteros, herramientas de localización, etc., así como distintas formas de ampliación, total, área y lupa

Actualmente está disponible la versión 9.0 que se puede descargar gratuitamente, para prueba, de la dirección del fabricante

Software de reconocimiento de textos.

El software de reconocimiento de textos suele ser utilizado por estudiantes ciegos en ciclos a partir de secundaria, y constituye una herramienta básica para el acceso a la información y para la adaptación del puesto de estudio.

El Tifloscan: Es quizá una de las mejores soluciones integradas para la lectura de textos para personas ciegas. Colocando sobre un escáner cualquier material impreso como por ejemplo, un libro, una revista, una carta, un folleto, el periódico, etc. y accionando una sola vez una tecla, explora el contenido de las páginas, lo procesa, lo lee en voz alta sintetizada y lo archiva en el disco duro de la computadora para una revisión posterior.

Reproductor de libros grabados.

El libro Hablado: Es un aparato que permite grabar y reproducir en formato de cassette de cuatro pistas y dos velocidades. Este sistema no solo permite completar los apuntes, también reproduce textos grabados.

Víctor: Es un reproductor de libros hablados digitales, que se basa en la grabación en soporte Disco Compacto Digital, que permite un acceso rápido e inteligente al libro grabado.

C) Infraestructura de Apoyo y servicios necesarios.

Entre los elementos personales que pueden intervenir en el proceso de formación humana y en el educativo del DV destacan: la familia, el tutor, los orientadores, los equipos de apoyo y profesores de apoyo en centros educativos.

Tutor.- La figura del tutor responde a la idea de coordinador de los múltiples factores que se plantean a lo largo del curso escolar. Las funciones del tutor con un alumno que presente n.e.e serán las que contemple la normativa vigente, complementadas en aspectos básicos que permitan el desarrollo de aprendizaje del alumno DV como el de cualquier otro, respetando sus diferencias.

Como tareas específicas se pueden destacar:
- Homogeneizar los criterios de actuación para la intervención y evaluación de los alumnos DV.
- Canalizar los recursos y la información procedente de los diversos sectores implicados en el proceso educativo de los alumnos DV.

Orientadores.- Desde la orden ministerial de 9 de diciembre de 1992 se establecen las funciones que tienen encomendadas estos equipos, funciones que apuntan a un modelo de intervención centrado, fundamentalmente, en el apoyo continuado a los centros y su profesorado, en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo que deben llevar a cabo.

Equipos de apoyo.- La intervención educativa con alumnos DV ha de ser abordada desde una perspectiva multidisciplinar que abarque, una vez conocido él diagnostico oftalmológico y las correcciones ópticas oportunas, la valoración de aspectos como el comportamiento visual si hubiese resto, el nivel psicopedagógico y la previsión de recursos humanos y materiales. Por ello, se hace necesaria la actuación coordinada de:

- psicólogo
- pedagogo
- profesor de apoyo
- trabajador social
- animador sociocultural.
- oftalmólogo
- óptico optometristas experto en baja visión.
- técnico en en rehabilitación.
- especialista en núcleos periféricos de producción bibliográfica Braille y sonora
- instructor de tiflotecnología y Braille.

2.2.- ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN:

Conocidas las NEE de los alumnos con D.V. el siguiente paso es determinar las Adaptaciones, a todos los niveles, que puedan dar una mejor respuesta para el desarrollo de su currículo escolar.

A) ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO

Son aquellas, que desde el centro, dan respuesta a las necesidades específicas de los alumnos con D.V. en lo que se refiere a recursos personales y organizativos y provisión de recursos materiales y espaciales para facilitar el aprendizaje

Referente a elementos de acceso personales y organizativos:

- Coordinación entre Centro Educativo-Equipo Específico y el EOEP General o de atención temprana que atienda al alumno con D.V.

A principio de curso deben establecerse reuniones entre los profesionales del Equipo Específico, el profesorado y el orientador del EOEP con el fin de:

- Informar de las características visuales del alumno.
- Establecimiento de apoyos. (modalidades y temporalización).
- Coordinación en la elaboración de A.C.I.s
- Programación de sesiones de evaluación.

- Formación del profesorado que atiende o atenderá en cursos posteriores a alumnos con D.V.:

Anualmente se convoca durante el primer trimestre del periodo escolar un curso de formación sobre pedagogía del DV, cuyo objetivo es dar una visión general de los aspectos fundamentales en la educación de los alumnos ciegos y de baja visión. Posteriormente, durante el curso escolar será el profesor de apoyo o demás miembros del Equipo Específico quiénes asesorarán y orientarán al profesorado y demás profesionales implicados en la educación del alumno.

- Coordinación con la familia:

Se debe tratar de facilitar la implicación de los padres en la educación de sus hijos conjuntamente con el centro educativo.

- Sensibilización del alumnado del centro:

Para que el alumno se sienta plenamente integrado en el centro es necesario que el alumnado de éste conozca las peculiaridades del compañero con DV. Para ello se pueden establecer programas de sensibilización e información a través de muy diversas actividades, como pueden ser charlas, jornadas, talleres,...

Respecto a los elementos de acceso materiales y espaciales:

Las adaptaciones más significativas a nivel de centro serían:

- Eliminación de barreras arquitectónicas:

Es conveniente revisar las rutas que habitualmente realiza el alumno para eliminar o intentar salvar, si los hay, los obstáculos que puedan dificultar la movilidad y puedan ocasionar peligro físico (macetas bajas, extintores, bancos...). Especial atención hay que prestar a las escaleras por ser un punto conflictivo para el alumno con D.V. Sería conveniente poner un indicativo, como cinta adhesiva o bandas táctiles en el suelo precediendo a las escaleras; barandillas que empiecen y terminen coincidiendo con el principio y final de la escalera, etc. Crear el hábito en el centro por parte de profesores, alumnos y personal de verbalizar cualquier situación (pasillo, clase, patio y dependencias) para que el alumnado con DV pueda integrarse mejor.

Se debe evitar situar muebles u objetos en las líneas de desplazamiento. En el caso en que se tengan que colocar en zonas de paso, se debería hacer en los huecos que quedan en las paredes entre las vigas o columnas, y si esto no fuese posible, evitar colocarlos en las zonas principales de paso. Los elementos deben colocarse de tal manera que sean fácilmente reconocibles por el alumno de baja visión.

- Indicadores con texturas u objetos en las distintas dependencias del centro que le den mayor autonomía de orientación.

Paralelamente podría colocarse indicadores en Braille de las distintas dependencias del centro, notas en braille en el tablón de anuncios.
- *Dotar al centro de los recursos materiales (textos y cuentos en braille) y tecnológicos que permita la accesibilidad de los alumnos con D.V. al currículo.*
- *Ampliación de letreros para alumnos con baja visión.*
Facilitarle el acercamiento al letrero, no poniendo obstáculos debajo de éste.
- *Disponibilidad de fotocopiadora para realización de ampliaciones.*
- *Adaptación a la iluminación:*
La cantidad de luz que se necesita para funcionar visualmente de manera adecuada también es muy variable en función de la patología ocular. En general, al aumentar la iluminación mejora la resolución visual, la percepción de los colores, la discriminación y la percepción de la profundidad.
Podemos establecer unas normas generales para que el funcionamiento visual sea óptimo:

- Los materiales brillantes pueden deslumbrar en determinadas posiciones.
- Procurar el mayor contraste posible.
- Escoger luces que emitan luz uniforme, usar superficies mates, para de esta manera evitar el deslumbramiento.
- Utilizar la iluminación direccional para destacar algún obstáculo o señalar algo que nos interese que llame la atención del alumno de baja visión.
- Evitar iluminación que produzca fuertes sombras.
- Cuidar la iluminación en lugares como escaleras, ascensores, salidas de emergencia, pasillos.

B) ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

Elementos de acceso materiales y espaciales:

- *Nivel de ruido: sonido*
Los alumnos con D.V. utilizan el oído como vía ordinaria de acceso a la realidad y juega un papel incluso predominante en el proceso educativo, por ello, necesitan en general, un medio relativamente tranquilo, no disruptivo. Sería aconsejable controlar el nivel de ruido en clase en los momentos que requieran mayor atención: explicaciones, puestas en común, etc , evitando ruidos exteriores.
- *La ubicación idónea del alumno con D.V en el aula estará en función de sus necesidades:* (cerca del profesor, cerca de la pizarra, cerca de la ventana sí necesita mayor intensidad de luz, donde mejor aproveche su resto visual en caso de tenerlo).
- *Desaparición de barreras arquitectónicas en el aula:*
Puertas y ventanas abiertas o cerradas completamente: las puertas y ventanas semiabiertas entrañan un peligro físico para el alumno/a con ceguera.
Orden en el aula lo más estable posible. Para facilitar la autonomía dentro del aula, es importante mantener una disposición estable del mobiliario, aunque con carácter flexible, informando previamente al alumno/a de los cambios.
- *Mobiliario auxiliar:*
Debido a la mayor voluminosidad de los materiales específicos que utilizan, en el aula se debe disponer de mobiliario auxiliar, que favorecerá la necesidad de orden dentro de clase (para poder encontrar las cosas con mayor facilidad).
- *Materiales:*
Además del material usual en las aulas, los alumnos con D.V. necesitan disponer de un material específico. Para que el profesor y el alumno disponga de los recursos necesarios en el momento

oportuno debe existir una estrecha coordinación con el profesor apoyo del EOEP específico. Hacer un continuo intercambio de información y con la antelación suficiente encontrar entre ambos soluciones para las diferentes situaciones problemáticas que puedan presentarse. Sin embargo, es aconsejable que el profesor de aula tenga una idea básica de cómo él mismo puede crear y adaptar algunos elementos que le serán muy útiles para apoyar sus explicaciones en algún momento en el que no disponga de ellos.

Elementos Básicos:

- *Pautas básicas de comunicación entre el profesor de aula y el alumno con D.V:*
    - Utilizar con normalidad todas las palabras que puedan hacer referencia al mundo visual: ver, mirar...
    - Hacer que el alumno dirija la mirada hacia quién habla.
    - Exigirle las mismas normas de comportamiento utilizadas para el resto de los compañeros, evitar la sobreprotección, o la marginación.
    - Hacer las valoraciones en su justa medida, no valorar más los trabajos por el hecho de su discapacidad.
    - Dar normas claras de referencia, no usar expresiones como ahí, allí.
    - Animarle a usar la visión en todas las tareas y actividades en caso de tener resto visual aprovechable, mientras más se use la visión más probabilidad tendrá de un mejor funcionamiento visual
- *Aspectos a tener en cuenta en la presentación de escritos:*
    - Trazar las letras con claridad, de forma que sean claramente distinguibles unas de otras.
    - Evitar adornos en las letras que pueden hacer que los alumnos de baja visión se confundan.
    - No realizar trazos finos ni muy gruesos.
    - Espacios adecuados entre las letras para hacer cómoda la lectura. A mayor tamaño de letra mayor espacio entre ellas.
    - Mayor contraste posible entre el papel y la escritura (papel blanco tinta negra).
    - Papel mate, no satinado ya que el brillo perjudica el funcionamiento visual del alumno de baja visión.
- *Adaptaciones metodológicas*

La Metodología debe ser común para el grupo-clase pero atendiendo fundamentalmente al canal de información auditivo y táctil, sus características serán:

- Explicativa: Lenguaje descriptivo e interrogativo. Verbalizar cualquier situación en el aula, expresando también en voz alta las explicaciones que se realicen en la pizarra.
- Mediadora: Con tipo de ayuda física y/o verbal (orientaciones)
- Manipulativa: Con material tridimensional y gráfico en relieve: acceso táctil. Optar por una metodología de experiencias próximas (vivenciar al máximo cualquier contenido de forma multisensorial, evitar el verbalismo)
- Secuenciada: Diseñando actividades adecuada que partan de lo concreto, de sus intereses y conocimientos previos, de lo tridimensional, y lleguen a lo bidimensional y al espacio gráfico.
- Motivadora: Reforzando sus éxitos. Utilizando materiales atractivos. Tareas y tiempos ajustados. Potenciando el trabajo cooperativo.
- Individualizada: Incluyendo materiales curriculares específicos de orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria y técnicas instrumentales braille
- Generalizadora: Que sea capaz de generalizar a contextos reales.

- Optar por una metodología de experiencias próximas (vivenciar al máximo cualquier contenido de forma multisensorial, evitar el verbalismo).
- Intentar llevar un ritmo en clase al que se pueda ajustar el alumno. Tener en cuenta que el ritmo de trabajo normalmente es más lento debido a posturas poco cómodas en la realización de tareas y reducción del campo visual al utilizar ayudas ópticas.
- Potenciar el trabajo cooperativo.
- Darle más tiempo para la preparación del material: búsqueda de material. Cuando el número de actividades propuestas para la clase no pueda ser realizados por el alumno con D.V. por falta de tiempo, seleccionar aquellas que cubran los mismos objetivos, o darles mayor tiempo para su realización.

C) ADAPTACIONES INDIVIDUALES

Elementos de acceso materiales y espaciales:

- Material para la lectoescritura Braille

-La regleta amarilla.- Instrumento usado para la enseñanza del braille en los primeros años de escolarización. Debe la denominación a su color. Consta de diez espacios o cajetines perforados con los seis puntos del signo generador, de tamaño suficientemente grande para que el niño en edad preescolar pueda insertar en ellos sin dificultad unos clavitos, simuladores de los puntos del código braille.
-La regleta de iniciación al braille.- Semejante a la regleta amarilla, pero de color verde y naranja. Consta de doce cajetines de hexagramas braille, teniendo alojados en los seis taladros de cada cajetín los puntos móviles, pudiendo vascular los puntos de una a otra cara de la regleta, simulando el proceso de escritura con pauta y punzón.
-La pizarra de preescritura braille.- Instrumento similar a la regleta amarilla por emplear “clavos”. Se diferencia en su mayor tamaño (varias filas de cajetines). Permite trabajar los distintos conceptos espaciales, repetir modelos de escritura dados, iniciar la lectura, etc.

a) Las pautas.
b) Punzón.
c) Máquina de escritura braille (la más utilizada es la máquina Perkins).

- Material e instrumentos específicos para el cálculo

- La caja aritmética.- Consiste en una caja de madera, del tamaño de un portafolios, una de cuyas tapas contiene una plancha a modo de retícula en la que se pueden insertar unos vástagos de plástico que llevan escritos los números y signos en braille, y la otra tapa se subdivide en una serie de compartimentos donde se hallan los dígitos y signos utilizados para el cálculo matemático. Existe una modalidad en la que los vástagos llevan escrito por un lado el símbolo arábigo y, por otro, el braille.
- Calculadoras con lectura de las operaciones básicas y científicas.- Son calculadoras que informan a través de una voz sintética de las operaciones que se realizan.

-Material para el dibujo

- Plantillas de dibujo positivo.- Son hojas de plástico especial que, colocadas encima de una plancha de goma, y utilizando un punzón para dibujar, marca en relieve el trazo que se realiza.
- Tablero de fieltro.- Es un tablero de forma rectangular forrado de fieltro sobre el que se coloca un pliego de papel braille o una lámina de plástico. El relieve se consigue presionando con un punzón o un compás sobre el plástico. Es un material apropiado para realizar dibujos geométricos, ya que el marco que hay alrededor del tablero permite una correcta situación de todo tipo de reglas.

-Tableros de dibujo, papel de dibujo, punzones, materiales específicos en relieve-compás, semicírculo, reglas de diferente longitud.

- Máquinas duplicadoras en relieve

Además del material referenciado para la enseñanza del D.V. las láminas en relieve constituyen un material didáctico muy empleado para la elaboración de la representación de esquemas, dibujos, figuras, textos, etc. Se trata de adaptaciones que se realizan mediante:

El Thermoform.- Instrumento eléctrico que consta fundamentalmente de una resistencia y de un aspirador que permite la maleabilidad del plástico, material que se usa para la reproducción en relieve de las maquetas previamente elaboradas que contienen mapas, dibujos, textos, etc. que se realizan con material no alterable con el calor que se suministra en el proceso de elaboración.

El Horno Fusher.- Instrumento que, por acción del calor, y sobre un papel especial para reproducir la imagen fotocopiada que se pretende reproducir en relieve.

- Materiales para Orientación y Movilidad

-Correpasillos, andadores y juguetes de empujar.- Se utilizan en las primeras etapas.

-Bastón largo.- Protege e informa de los obstáculos que se encuentran a nivel del suelo. Pueden ser rígidos o plegables, de distintas medidas para adaptarse a la altura del niño.

- Juegos de construcciones.- Contribuye a la creación de imágenes espaciales (calle, acera, cruces...).
- Brújula.- Facilita la orientación en el exterior gracias a los puntos cardinales. Consta de una esfera con las iniciales de los puntos cardinales en Braille.

- Material para la vida diaria

-Relojes adaptados.- Son relojes con una tapa de protección que se puede levantar para poder leer a través del tacto los números y la posición de las agujas.

- Juegos de mesa.- Dominó, damas, ajedrez, carta...adaptados con braille.
- Juegos sensoriales.- Utilizados sobre todo en infantil, facilitan un desarrollo integral de los sentidos (discriminación de aromas, de pesos, de textura, juegos con diferentes sistemas de abroche...).
- Dymo.- Tanto la rueda como lo impreso en la cinta está en braille; se utiliza para marcar libros, electrodomésticos...
- Detector de líquidos.- Aparato cuyo extremo se introduce en un recipiente; cuando el líquido llega a dicho extremo, el detector suena.
- Plantilla para reconocimiento de billetes.- Diferencia los billetes por el tamaño y se llevan fácilmente en la cartera.

- Auxiliares ópticos

-Las Lupas:

El uso de una lupa consiste en situar una lente convexa entre el objeto y el ojo, de manera que determine una imagen virtual, derecha y ampliada, que parece estar situada a una distancia superior a la real, exigiendo, por tanto, menos acomodación.

Estos instrumentos están diseñados para ayudar al sujeto de baja visión en la realización de tareas cortas y de cerca.

Poseen utilidad por sí mismo, o pueden ser empleados, además, como complemento de unas gafas corrientes o de unas lentes correctoras más versátiles, existiendo una amplia gama de dioptrías. Pueden ser manuales, fijas y telescópicas.

-Portavisor ONCE (PVO):

Es una lupa de mano digital en color que nos permite ampliar cualquier imagen que se necesite ver o leer. Se puede usarlo en casa o en la calle gracias a su poco peso y a su sistema de pilas. El PVO ayudará al DV a llevar a cabo actividades diarias con normalidad.

-Los Telescopios:

Son los únicos instrumentos que ayudan a las personas de visión disminuida a realizas trabajos de lejos. Su uso presenta algunos inconvenientes:

- Para el seguimiento de objetos en movimiento.
- Proporcionan una idea de proximidad del objeto no real, dando lugar a una ruptura en las apreciaciones espaciales.
- La reducción del campo visual observado a su través.
- El enfoque claro se obtiene sólo de los objetos situados a una distancia de 5 ó 6 más metros, aunque los dotados de mecanismos reguladores pueden enfocar a una distancia de hasta medio metro.

De utilidad especial son los telescopios de mano monoculares, que permiten aumentar la posibilidad de desplazarse con autonomía (ver los carteles de las calles, letreros, número de los autobuses...), ver el encerado en la clase o ver actividades que se realizan a distancia.

-El proyector de diapositivas y el retroproyector (de opacos y transparencias).
Este tipo de aparatos proporciona un excelente medio de ampliación. El objeto se agranda considerablemente –hasta el tamaño de una pantalla- pero a expensas de una menor resolución de imágenes y pérdida de luz.

-*La Telelupa:*

El instrumento está constituido por una pantalla de televisión, una cámara de vídeo que recoge la información impresa y la transmite a la pantalla en caracteres más o menos nítidos y de una gama de lentes para la obtención de distintos grados de ampliación, con el zoom.

Admite cambio de la polaridad, con lo cual se puede obtener las letras en blanco sobre fondo negro, conveniente en algunos casos.

Es un buen auxiliar de lectura porque permite una postura cómoda para la misma.

-**Material tiflotécnico**. Existe una amplia gama de objetos, aparatos y útiles a disposición del DV, con aplicación a la vida académica y a la vida diaria (todo este material está recogido en el Catálogo Tiflotécnico, que ofrece las descripciones de cuantos materiales dispone el CIDAT). Existe una extensa bibliografía, tanto en Braille como sonora, no sólo de libros de texto, sino de lectura, científicos, de divulgación, etc. Todas estas publicaciones están recogidas en el Catálogo General de Publicaciones de la Biblioteca Central Braille y Sonora, que goza de una actualización permanente.

Elementos de acceso personales y organizativos:
- Implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la elaboración del D.I.A.C. (Documento Individual de Adaptación Curricular).
- Participación de profesores, padres u otros familiares en el proceso de adaptación de materiales, previamente asesorados por el profesor de apoyo del equipo específico.
- Función del profesor de apoyo específico como gestor de recursos , según los contenidos que se vayan impartiendo.

Elementos básicos:

Objetivos y Contenidos:

- Temporalizar adecuadamente, respetando ritmos individuales de aprendizaje (tener en cuenta la captación analítica del mundo real).
- Eliminar determinados contenidos y objetivos que hagan referencia directa a la observación visual (cromatismo, perspectivas, dibujo artístico,...), o bien adaptarlos a las características personales del alumno.
- Incorporar algunos contenidos específicos: lecto-escritura en Braille, manejo de materiales específicos, Orientación y Movilidad, Hábitos de Vida Diaria, Programas de Estimulación Visual. El área emocional y de las relaciones sociales (autoestima, habilidades sociales).
- Potenciar aspectos funcionales del lenguaje, técnicas instrumentales básicas, lecto-escritura Braille; y en las primeras etapas educativas, la motricidad fina, conceptos básicos, discriminación táctil y entrenamiento multisensorial.

Metodología:

- Uso de recursos complementarios para afianzamiento de conceptos.
- Vivenciar al máximo los contenidos.
- Apoyo de explicaciones que se hayan quedado incompletas, de forma más individualizada.
- Enseñarle a trabajar manteniendo el contacto visual con objetos y personas cuando el alumno posea resto visual.

Evaluación:

- Diferentes procedimientos de evaluación: oralmente, trabajos realizados, preguntas en clase,...
- Cuando la prueba sea escrita, realización de la misma con suficiente tiempo de antelación para poder ser transcrita adecuadamente al sistema Braille.
- Dejar aproximadamente entre un 50% y un 25% de tiempo extra al alumno cuando la prueba sea por escrito y en Braille.
- Para alumnos con resto visual, ajustar las condiciones físico-ambientales a sus características visuales para que no supongan un obstáculo, y en caso necesario reducir el número de cuestiones en la prueba a realizar.
- Valorar otros aspectos, además de los contenidos, tales como el esfuerzo personal, relaciones sociales del alumno.

3.- LA ATENCIÓN TEMPRANA.

La Atención Temprana de niños ciegos y de deficientes visuales en la Región de Murcia, la asumen los EOEP específicos de Deficientes Visuales (regidos por el marco de colaboración entre la ONCE y la CARM), con sedes en Murcia y Cartagena, para la atención de los alumnos con DV, así como de sus familias, tanto en domicilio, como en los centros educativos a los que asisten, desde el momento de su detección.

Una vez detectados problemas visuales, después de una revisión medica, observación de la familia, …, se le hace una revisión oftalmológica, en la que se le examina la agudeza, el campo visual y el fondo de ojo. Basándose en los resultados del informe oftalmológico y en los criterios mínimos establecidos por la ONCE, el niño puede pasar o no a ser afiliado, y recibir apoyo por parte del equipo siempre que se estime necesario, tras una evaluación psicopedagógica en la que se determinan las necesidades educativas que presenta y los recursos tanto personales como materiales que se deben poner en juego para darle una respuesta adecuada.

3.1.- ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Individual.
Se divide en dos niveles:

- El nivel 0-3 años, la intervención va a estar siempre coprotagonizada con los padres, a los que se les dará pautas y ejercicios sencillos para ir desarrollando con su hijo. La importancia de que el padre o la madre estén presentes en las sesiones, radica en la observación de las actividades que se proponen, y lo más importante, cómo se desarrollan: qué estrategias utiliza el profesor, cómo se dirige al niño, tiempo de espera para la respuesta, … Todo ello son aspectos importantes para el desarrollo de la buena comunicación con el hijo.

  En este nivel se van a trabajar todas las áreas de estimulación, además de la estimulación visual en aquellos casos en los que haya resto visual.

- El nivel 3-6 años, el niño suele ya acudir a un Centro de Educación Infantil, en este nivel nuestra labor se concretará en trabajar programas de estimulación visual y si es ciego, en el preaprendizaje del sistema de lectoescritura Braille.

  A los padres, se les seguirá dando orientaciones, básicamente en el Área de Autoayuda y Socialización.

Familiar.
Con la intervención se trata de paliar el shock emocional inicial, que produce un desequilibrio en las relaciones familiares. Se dan pautas para interpretar una serie de signos que emite el bebé, que facilitan la comunicación necesaria para que el desarrollo del niño sea lo mejor posible.

La función terapéutica tiene además de equilibrar las relaciones familiares, la de permitir el desarrollo del "apego" entre el bebé y la madre. Es una necesidad primaria. Por lo que es importante informar a la madre de que los canales de comunicación se van a establecer con el oído del bebé. También la sonrisa va a ser menos frecuente, pero no por rechazo sino porque tiene un componente visual, por lo que habrá que estimularle más a menudo.

Las manos del bebé van a ser fundamentales para su expresividad, pues está disminuida en el rostro. También las manos de los adultos juegan un gran papel, tanto a través del juego y la caricia (sentido háptico), como de acercamiento al bebé al mundo exterior

Escolar
Condiciones adecuadas para una buena escolarización:
Normalmente la escolarización en un Centro de Educación Infantil no se suele aconsejar antes del año, ya que es necesario el desarrollo del apego; el aumento de la seguridad en sí mismo y su capacidad de comunicación.
Antes de escolarizar hay que tener en cuenta una serie de requisitos, por parte del alumno, de los padres y del propio Centro.

Respecto al niño:
- Nivel evolutivo
- Grado de madurez y autonomía personal.
- Atención recibida anteriormente.

Respecto a la familia:
- Situación emocional de la pareja
- Conductas adecuadas respecto al niño
- Disponibilidad de tiempo, económicas, etc.
- Actitud ante la deficiencia y mecanismos de compensación.

Respecto al Centro:

- Actitud del Claustro y del profesor del aula.
- Calidad de los servicios y apoyos ofrecidos
- Instalaciones y materiales.
- Grado de formación de los profesionales.
- Proximidad al domicilio.

Programas Específicos de Intervención en el aula:

1. Estimulación Visual
2. Estimulación multisensorial
3. Lectoescritura Braille
4. Orientación y Movilidad.
5. Habilidades de Vida Diaria.

Estrategias del profesor del aula para facilitar la escolarización:

- Enseñarle la clase asociándola a entornos.
- Presentarle a los compañeros.
- Ocupar un sitio estratégico según su problema visual
- Naturalidad en el trato y en las palabras
- Que siga las mismas actividades de los compañeros, con las adaptaciones pertinentes.
- Potenciarle los demás sentidos sobre todo el tacto y el oído.
- No sobreprotegerlo.
- Dar indicaciones espaciales concretas.
- Utilizar su propio cuerpo para enseñarle ciertas actividades sobre todo de imitación en movimiento.
- Desarrollar estrategias de orden dentro del aula.
- Potenciar el aprendizaje significativo: dar un sentido a lo que se aprende, conectar experiencias.
- Evitar el verbalismo dándole a conocer los objetos siempre que sea posible.
- Dar exclusivamente la ayuda necesaria. Fomentar la autonomía.
- Dar confianza al profesorado: vale más la paciencia y la imaginación que ser un gran experto

.

Adaptaciones necesarias para una buena integración

1. Información previa al Claustro y a la Comunidad Educativa de cuales son las características del niño ciego o deficiente visual que se escolariza en el centro.

2. Adaptación de las condiciones físicas del Centro: por ejemplo, señalización de los obstáculos, si es posible asignar una clase que no tenga muchas escaleras, etc. Aunque éste aspecto se puede resolver realizando los itinerarios con el niño e indicándole todos los obstáculos de la ruta hasta que se lo aprenda. Es importante informar a los profesores y al resto de los alumnos que las puertas y las ventanas deben de estar o completamente abiertas o completamente cerradas, ya que si no puede chocar.

3. Adaptación de las condiciones del aula: se refiere a la necesidad de orden dentro de la clase, la distribución del espacio, que haya un orden lógico de los materiales, etc. La distribución de las mesas pueden ser flexibles, siempre que se le informe al niño DV de los cambios habidos en cualquier sentido. Se busca que el niño tenga un máximo de autonomía.

4. Adaptación significativa, no necesariamente de los contenidos y objetivos, pero sí en el medio de acceso al currículum: conocimiento del sistema Braille por parte del profesorado que lo atiende.

5. Adaptaciones en la metodología (estrategias y técnicas, actividades con mayor contenido sensorial) y podría ser que necesitara una adaptación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, si la evolución del niño es muy lenta, o tiene alguna otra deficiencia asociada a la visual.

3.2.- LUGAR Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN.

La intervención se va a llevar a cabo allí donde se encuentre el niño, es decir:

- En el domicilio (a partir del primer año se intenta que alterne con la asistencia a la Sala de Estimulación de la Sede del Equipo)
- Centros de Educación Infantil
- Centros de Atención Temprana.

<u>*Modalidades de Intervención.*</u>

Los apoyos se deciden en función de varios criterios:

- Grado de visión o de dificultad visual.
- Existencia de algún apoyo en el propio centro.
- Momento evolutivo o de aprendizaje.
- Recursos del centro para asumir la enseñanza de un niño con DV.

Las modalidades de intervención van a ser básicamente tres:

- Tratamiento directo: puede ir una a tres veces en semana si el niño es ciego total y está aprendiendo la lectoescritura braille.
- Seguimientos: puede ser de tipo quincenal o mensual, cuando el niño está bien, y sólo precisa una orientación para el profesorado y para sus padres.
- Asistenciales: estos son también seguimientos pero los realiza la Trabajadora Social de forma anual.

3.3.- ÁREAS DE INTERVENCIÓN

Generales, Estimulación Visual, Orientación y Movilidad, y Prerrequisitos de lectoescritura.

Las áreas generales que se trabajan son las siguientes:

Área Motora, que se subdivide en:

- Motora gruesa: los objetivos que persigue son el estímulo de los reflejos, control del propio cuerpo, establecimiento del tono muscular, desarrollo del sentido del equilibrio, comprensión de las relaciones espaciotemporales que le van a permitir desplazarse y realizar una marcha normal.
- Motora fina: pretende conseguir la habilidad manual para tactar, reconocer, explorar...etc.

Área perceptivo-cognitiva:

Este área engloba todas aquellas actividades que van a favorecer la formación de estructuras cognitivas, que permitan un conocimiento lo más real posible del mundo que le rodea: estimulación sensorial, búsqueda de objetos, texturas, permanencia del objeto, ect.

Área Comunicación y lenguaje:

Atender especialmente a la inexpresividad gestual y al verbalismo. Por tanto las actividades irán encaminadas al desarrollo de la mímica facial, comunicación gestual, maduración fonética, comunicación verbal

Área de Habilidades Sociales:

Tratando de desarrollar el carácter social del niño, fomentándolo a través de juegos, relaciones con sus compañeros, familiares..., el contacto físico y la manifestación de sus propios sentimientos, a la vez que le damos a conocer las reglas sociales de convivencia.

Área de Autonomía en Hábitos de la Vida Diaria

Se persigue la mayor autonomía posible, teniendo en cuenta en cada momento lo que se le pueda exigir. Los objetivos se plantean en relación a tres ejes: alimentación, vestido, higiene y aseo.

Es importante trabajar la motivación para que el niño encuentre estímulo en ser independiente

Estimulación Visual

Este área está dirigida a los alumnos que poseen resto visual, por muy pequeño que sea. Las funciones visuales que se trabajan hasta los doce meses son las ópticas: respuesta a la luz, reconocimiento visual; enfoque , fijación, seguimiento y acomodación.

De uno a tres años las funciones ya serán las ópticoperceptivas: discriminación de luz, formas, color, formas y dibujos de objetos, detalles en objetos y dibujos, semejanzas y diferencias en figuras abstractas.

Por último a partir de tres años en adelante, las funciones a trabajar son las perceptivas: construir, identificar, reproducir, dar sentido a lo visto, asociar a otras experiencias visuales, construir una memoria visual y comunicar sensaciones visuales.

El programa de trabajo con cada niño se establecerá según el informe oftálmico y le evaluación de la visión funcional.

Orientación y Movilidad

Se van a trabajar fundamentalmente prerrequisitos, y éstos son los siguientes:

1. Perceptivos:
   - utilización del resto visual
   - estimulación del oído
   - estimulación del tacto en su vertiente exploradora, y no sólo de reconocimiento
   - estimulación del olfato
   - desarrollo de la percepción kinestésica: equilibrio, giros y memoria muscular.
2. Cognitivos
   - desarrollo conceptual referido al cuerpo, espaciotemporales y medioambientales.
   - comprensión y expresión verbal
   - capacidad de resolución de problemas
   - capacidad de generalización
   - toma de decisiones
3. Motores:
   - a. Destrezas motoras gruesas:
     - a.1. Control de la postura
     - a.2 Control de la marcha
     - a.3. Ritmo
     - a.4. Coordinación
     - a.5. Control o ausencia de estereotipias.
   - b. Destrezas motoras finas

- c. Destrezas manipulativas.

Además de los prerrequisitos otras técnicas que se trabajarán más específicas de esta área, serán:

1. Abrir una puerta
2. Subir o bajar escaleras
3. Técnicas de Autoprotección alta o baja.
4. Técnica de deslizamiento o trailing.

Prerrequisitos lectoescritura

Antes de iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura, debemos asegurarnos que existe una buena madurez mental y psicomotora. No hay una edad stándar, porque hay niños que pueden empezar a los cuatro años y otros a los cinco, según como haya ido su desarrollo general .

Factores que intervienen en la madurez lectora:

- Organización espacio-temporal
- Interiorización del esquema corporal
- Independencia de los miembros superiores
- Destreza manipulativa
- Coordinación bimanual
- Independencia digital
- Desarrollo de la sensibilidad táctil
- Vocabulario adecuado a su edad
- Pronunciación correcta (diferenciación de fonemas)
- Comprensión verbal
- Motivación ante el aprendizaje
- Nivel general de manipulación

Actividades de Prelectura y Preescritura Braille:

- Gimnasia braille
- Fichas y ejercicios con la distribución Braille
- Utilización de hueveras de media docena y cajas divididas en seis compartimentos.
- Actividades en la regleta de Preescritura.
- Actividades de prelectura en el papel
- Actividades con la máquina Perkins.

4.- LA INTERVENCIÓN CON LA FAMILIA

La presencia en la familia de un hijo con ceguera o déficit visual ocasiona, cuando menos, un desajuste emocional grave y surgen una serie de necesidades que se pueden resumir en las siguientes:

- Necesidad de información sobre el problema de su hijo
- Implicaciones y repercusiones.
- Necesidad de formación sobre cómo atender a su hijo.
- Necesidad de apoyo social.
- Necesidad de ajuste emocional.

Dada la importancia que tienen las relaciones afectivas en el óptimo desarrollo del niño ciego o deficiente visual, conviene recordar algunos aspectos sobre ciertas actitudes más comunes en las familias:

Respecto al niño/a:
- Sobreprotección: ponen el acento en el déficit. Los cuidados y preocupaciones son excesivos, la vida familiar gira en torno al niño.
- Negación: no se acepta la realidad del déficit, por lo que no se tienen en cuenta las necesidades y posibilidades de su hijo. Se asombran, por ejemplo, de que su hijo vaya a utilizar un bastón de movilidad.
- Rechazo: en sus distintos grados, que puede ir desde un alto grado de hostilidad o negligencia en cuanto a su hijo, al rechazo compensado con una aparente preocupación.

Respecto a sus hermanos:
- Cierto abandono por parte de los padres como consecuencia de la sobreprotección al hijo con déficit y el grado de angustia que esto conlleva.
- Sobrecarga de responsabilidad con respecto al hermano: estar pendiente de él en los recreos, actividades de ocio,…

Respecto al centro educativo:
- Negativas: delegar la responsabilidad en los profesionales de la educación, negar la colaboración cuando se le requiere.
- Positivas: colaborar con los profesionales, participar en actividades programadas y proponer ideas u soluciones ante los problemas.

El hecho de la no aceptación de los padres de la situación del hijo constituye uno de los factores que más puede contribuir a que no se de un desarrollo normal en la evolución del niño. Es importante que los padres tengan en cuenta que sus expectativas, intereses y coherencias de conducta van a repercutir en la seguridad y estabilidad del niño, en la medida que éste hará el proceso de identificación a través de la imagen que le ofrecen los padres.
Por tanto es muy importante que una vez que el niño se escolariza, desde el centro educativo se intente implicar a los padres en la educación de su hijo, a través de:

- Proporcionarles información sobre las adquisiciones que va haciendo el niño desde un punto de vista evolutivo, para que los padres puedan reforzar los aprendizajes y generalizar a otros contextos.
- Fijar criterios comunes de actuación en el ámbito educativo y familiar (comunicación, socialización, habilidades de vida diaria, ocio,…).
- Implicarlos en la elaboración y adaptación de material y/o búsqueda de recursos para su hijo.

Estas necesidades variarán en tiempo e intensidad en cada caso, precisando intervenciones diferentes. Los padres, como primer referente de los hijos, tienen un papel muy importante en su atención, por lo que se hace necesario relacionar una serie de pautas que, aunque generales, pueden singularizarse y son las siguientes:

- Debemos procurar estimular los otros sentidos, sobre todo a nivel corporal: cuando vayamos a bañarlo aprovechar para echarle despacio alguna crema corporal, desde los pies hasta las otras partes del cuerpo, dándole pequeños masajes para que se haga consciente de todo su cuerpo, siendo un momento placentero para los dos.

- También cada vez que vayamos a darle o tocarlo con objetos, nombrárselos, hacer que los mire (incluso cogiéndole la cabeza) y rozarle con él: la esponja, la toalla, la ropa que le vayamos poniendo…..
- En las horas de la comida, darle a oler el alimento antes de comerlo, y ofrecérselo siempre por el lado de visión que tenga mejor.
- Para desarrollar los músculos de los ojos es bueno que le trabajemos seguimientos horizontales y verticales, incluso llevándole nosotros la cabeza en todas las direcciones.
- Ofrecerle también dos objetos para que mire uno u otro. Si no lo hace ofrecérselo con sonido, o rozándole con ellos a un lado y a otro de la cara, diciéndole "está aquí."
- Para establecer Comunicación Visual o táctil:
    - Ponernos muy cerca de su cara cuando le vayamos a hablar, si es posible con los labios pintados y los ojos para interesar su atención. Si no nos mira, llevar sus manos a nuestro rostro, en especial a nuestros labios y garganta para que note el gesto, el aire al hablar, la forma de colocar los labios… y también, colocar sus manos sobre nuestra garganta, para que note la vibración.
    - Ayudarle a que nos explore, y reforzar su sonrisa cuando aparezca, dejándole tocar la nuestra, o dándole algún refuerzo de tipo social" ¡uy que guapo!".
    - Hacerle juegos vocales con su mano sobre nuestros labios: soplar, decir vocales fuerte o flojo, vibrar los labios….. Hacerlo también sobre su cuerpo.
    - Taparnos con un paño, estando muy cerca de él, e intentar que con nuestra ayuda, nos lo quite, jugando al cu-cú (aparecer-desaparecer, para trabajarle la permanencia de las cosas.)
    - Darle a tocar la ropa que le vayamos a poner para que se le sensibilice el tacto de todo el cuerpo, aunque principalmente las manos.
    - Para desarrollar el reconocimiento táctil, cogerle las manos e intentar que toque los objetos: empezar primero por objetos suaves y pequeños, que tengan algo de sonido al rozarlo;

5.-BIBLIOGRAFIA.

- Varios Autores(1994),*DEFICIENCIA VISUAL, Aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona (Málaga) Ediciones Aljibe, S.L.*.

- AIDV. (1989*). Intervención educativa con niños de baja visión., y (1994) . El niño ciego en la escuela Málaga. Consejería de Educación y Ciencia.*

- Barraga, N. (1986). Textos reunidos de la Dra. Barraga. Madrid. O.N.C.E.

- Compilación de Alvaro Marchesi, Cesar Coll, Jesús Palacios. (1991*). Desarrollo psicológico y educación, III. Madrid. Alianza Editorial.*

- Jesús Garrido Landívar (1995*). Adaptaciones Curriculares. Editorial Cepe.*

- Varios Autores (1991*). Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico. Málaga. Editorial Aljibe.*

- CNREE (1991*). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid. MEC.*

- BARDISA, L., (1992*). Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar. Madrid. ONCE.*

- Manuel Bueno Martín y otros, (1999). *Niños y Niñas con Baja Visión. Recomendaciones para la familia y la escuela. Ediciones Aljibe, S.L..*

- Autores Varios (1999). *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual, Volumen I y II. O.N.C.E.*

- CIDAT-ONCE: Catálogo de Productos Tiflotécnicos 2002

- Munt Xifré, R.M. Pesquer Campo, C., García Leronés, R., Vilajosana Carrera, J., Gómez García, A., Llobet Arbat, J.: Adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad visual: una propuesta en el área de Tecnología. Integración nº 28. pp 34 - 43.

- MEROÑO, C (2002). Las tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con deficiencia visual. Actas TECNONEET 2002. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

6.- BIBLIOGRAFIA COMENTADA

Espejo de la fuente, Begoña (1.993) Braille en la escuela: una guía práctica para la enseñanza del braille. Madrid. O.N.C.E. El libro es una guía práctica para la enseñanza del braille, en la que se describe el proceso de aprendizaje de la lectoescritura braille de un niño de cinco años. La autora, profesora de apoyo de educación integrada de niños ciegos y deficientes visuales en una escuela de Málaga, ofrece a todos los profesores de educación integrada un modelo de intervención en el que se presenta el material elaborado y los resultados alcanzados.

Inde, Krister; Backman, Orjan. (1.988) Adiestramiento de la visión subnormal. Madrid. O.N.C.E. Edición española de un texto básico sobre rehabilitación visual de personas con baja visión, de dos autores suecos pioneros en este campo. En esta obra se analizan los problemas de la visión subnormal, el ojo, la deficiencia visual y el adiestramiento, los instrumentos ópticos auxiliares, las técnicas de lectura, el lector con visión subnormal, el equipo y un formulario para el adiestramiento de la visión subnormal.

Lafuente de Frutos, María de los Ángeles, Coord. (2.000) Atención temprana a niños con ceguera o deficiencia visual. Madrid. O.N.C.E. Se trata de una guía dirigida a profesionales de atención temprana a niños con deficiencia visual. Define el marco conceptual, los criterios básicos y los objetivos específicos de intervención, así como la población objeto de atención. Presenta el modelo de intervención y establece las bases para la integración del niño en la escuela infantil. Analiza la intervención con niños con resto visual, y con alumnos con deficiencias asociadas.

Leonhardt, Mercé. Coord. (2.002) Intervención en los primeros años de vida del niño ciego y de baja visión. Madrid. O.N.C.E. Nueve expertos autores han redactado otros tantos capítulos de esta obra, dividida en dos partes, en las que se abordan los principales aspectos de la atención temprana a niños ciegos o con baja visión: prevención y riesgo, primera relación, asistencia a los padres, primer y segundo años de vida, la etapa de dos a cuatro años, y experiencia de empleo de herramientas informáticas en atención temprana.

7.- ENLACES WEB COMENTADOS.
Páginas Web comentadas

- www.once.es

Se trata sin duda, de una de las páginas más importantes de nuestro país y del mundo entero en materia de ceguera y deficiencia visual. Contiene numerosas entradas y por secciones podemos encontrar numerosos artículos, libros y revistas para descargar. Asimismo, podemos consultar El Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT), dependiente también de la ONCE y que se encarga de elaborar, importar, suministra y promocionar todo tipo de instrumentos para ciegos y deficientes visuales.

- www.funcaragol.org

Se trata de un portal muy bien estructurado y con entradas a contenidos de gran interés en materia de ceguera y deficiencia visual. Contiene además, múltiples enlaces a otras páginas relacionadas con el tema, tanto en habla hispana como inglesa.

www.interedvisual.es

Portal sobre intervención educativa y discapacidad visual.

www.sid.usal.es

En este portal del Servicio de información sobre discapacidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales podemos encontrar gran cantidad de información referente a todo tipo de discapacidades y en la biblioteca digital de dicha página podemos tener acceso a información sobre las deficiencias visuales.

www.Manolo.net

Sitio dedicado a la asistencia tecnológica para personas ciegas o con baja visión de habla hispana, con gran cantidad de enlaces, aplicaciones, documentos y otro material sobre este tema.

7.- ACTIVIDADES.

- **ACTIVIDAD DE REFLEXION.**

Basándose en la información de las dos unidades, qué tipo de medidas se pueden adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a las NEE de un alumno con Visión Límite escolarizado en un CEIP de doble línea con buena dotación de recursos personales (entre ellos P:T) y materiales, en el primer nivel del primer ciclo de Educación Primaria.

- **ACTIVIDAD DE APLICACIÓN.**

Alumno: Pedro
Curso 06/07: 1º de la E.S.O.
I.E.S. xx

13 años de edad al comenzar el curso (ha repetido 6º de Primaria)
Ciego total por anoftalmos *
Datos familiales sin interés especial.

Adaptaciones:
A principio de curso, antes de comenzar las clases, se establece una reunión entre todos los profesores que van a intervenir con el alumno y el profesor de apoyo del EOEP Específico de DV para dar a conocer las características más relevantes del alumno y las medidas que deben adoptarse. Se deriva, asimismo, información por parte de Jefe de Estudios al resto de personal del centro sobre la inclusión de un alumno ciego en el I.E.S.

Antes de comezar las clases, se trabajan con el alumno las rutas que debe realizar para ir a los lugares más frecuentes: Aseos, cantina, gimnasio, patio y las aulas correspondientes.
Se eliminan o cambian de lugar los objetos u obstaculos que pueden interrumpir el paso al alumno o que pueden suponer algún peligro.
El alumno utilizará sistema alternativo de lectoescritura como el Braille y adaptaciones auditivas y táctiles para realizar los trabajos.
Todos los téxtos han sido transcritos a braille.
Para escribir utiliza máquina Perkins y como anotador parlante Braille Hablado.
Como léctor de pantalla de ordenador tiene instalado programa informático Jaws
En matemáticas dispone de ábaco y calculadora parlante
Para educación física dispone de balón sonoro
En las evaluaciones escritas el alumno dispone de un 50 por ciento más de tiempo que sus compañeros.

Ejemplo de adaptación en un área:.

Para la unidad de plástica y visual en la que se trabajan los cuerpos geométricos, el alumno dispone, además de la información correspondiente del texto escrito en braille, un tablero de dibujo con papel especial para trabajar en relieve y una ruleta dentada, además de cuerpos geométricos de madera en relieve para su reconocimiento y plastilina para modelar las distintas formas geométricas.

Para el trabajo de reconocimiento de las formas y de realización de las mismas, el alumno dispone de informaciones adicionales del profesor de aula y de trabajo directo del profesor itinerante del equipo específico.

8.- AUTOEVALUACION.

1. El cajetín o celdilla braille está formado por:
   a. 4.
   b. 6.
   c. 8.
   d. 10.

2. Una persona ciega necesita específicamente:
   a. Programas de orientación y movilidad.
   b. Un código alternativo de lectoescritura.
   c. Mayor entrenamiento en habilidades de vida día.

d. Las tres anteriores son correcta.

3. Un niño con una miopía alta se beneficiaria especialmente en el aula con:
   a. Una máquina Perkins.
   b. Una mesa atril.
   c. Unos rotuladores muy finos.
   d. Las tres respuestas son válidas.

4. Cuando nos comunicamos con una persona ciega:
   a. Debemos situarnos muy cerca de ella.
   b. Debemos hablarle más alto.
   c. Debemos utilizar expresiones normales como con cualquier otra persona.
   d. Debemos separarnos más de lo normal.

5. Los recursos tecnológicos que utilizan los ciegos y deficientes visuales entrarían dentro del campo específico de la:
   a. Oftalmología.
   b. Estimulación visual.
   c. Tiflotecnología.
   d. Óptica.

6. Un deficiente visual que vaya corregido óptimamente con lentes:
   a. Puede seguir teniendo dificultades visuales para leer.
   b. Puede necesitar además otras adaptaciones.
   c. Puede seguir teniendo dificultades para ver de lejos.
   d. Las 3 son ciertas.

7. Para realizar una buena intervención educativa con un alumno deficiente visual debemos:
   a. Considerar exclusivamente su aspecto visual.
   b. Realizar un evaluación psicopedagógica completa y establecer el plan de intervención.
   c. Tratar al alumno como un alumno más.
   d. Matricularle en un centro específico.

8. El programa para el desarrollo de la eficiencia del funcionamiento visual de la Dra. Barraga consta de:
   a. Programa de eficiencia visual.
   b. Escala de observación.
   c. Valoración diagnostica.
   d. Las tres son ciertas.

9. ¿Puede un alumno ciego manejar un ordenador en su colegio?
   a. No porque es ciego.
   b. No porque llevan sus aparatos propíos.
   c. Si aunque no le pongan adaptaciones.
   d. Sí pero después de instarle un programa Jaws.

10. Al escribir en la pizarra cuando tenemos un alumno ciego deberiamos:
   a. Escribir más grande.

b. Decir en voz alta todo lo que vamos escribiendo.
c. Estar en silencio.
d. No debería tener nada en cuenta.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

C. Guillén Gosálbez y T. López Vicente

Equipo Específico de deficiencia auditiva. Subsede de Cartagena. C/ Ribera de San Javier, nº 13. 30203. Cartagena

Equipo Específico de deficiencia auditiva. Sede de Murcia. CEIP Ntra. Señora de la Paz. C/ Puente Tocinos 12. 30006 Murcia

RESUMEN

La presente unidad está dedicado a las necesidades educativas especiales del alumno con discapacidad auditiva. Con él pretendemos ofrecer una visión general de la deficiencia auditiva y sus repercusiones en el desarrollo social, cognitivo, motor y comunicativo del niño sordo. En primer lugar y, tras realizar una descripción del proceso de la audición, ofrecemos una clasificación de las pérdidas auditivas en función de dos tipos de variables, internas y externas, justificando así la heterogeneidad del alumnado sordo. A continuación, hemos considerado de interés dedicar un apartado a la clasificación de los principales sistemas de comunicación para alumnos sordos, a saber, métodos orales, métodos gestuales y la lengua de signos. Los últimos apartados del capítulo están dedicados al desarrollo evolutivo del niño sordo, el proceso de detección precoz de hipoacusias y la atención temprana, finalizando con la descripción de las necesidades educativas especiales de los alumnos sordos en el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico.

Palabras clave: atención temprana, desarrollo evolutivo, detección precoz, hipoacusia, lengua de signos necesidades educativas, sistemas de comunicación, sordera.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando las personas reciben información del medio a través de la vía auditiva, se desarrollan una serie de fenómenos fisiológicos y psicológicos que pasan desapercibidos. La vista y la audición son dos sentidos que nos acercan al conocimiento de las cosas, permitiendo un desarrollo integral de la persona. La diferencia principal entre ellos es que ‘‘oír’’ es un sentido que no podemos detener, acompaña a las personas desde que nacen hasta su muerte y no cesa su actuación incluso durmiendo, salvo que su estructura esté dañada.

Un sujeto **oye** cuando es capaz de captar estímulos vibratorios para su posterior archivo e interpretación, lo que precisa de integridad anatómica y funcional de la vía auditiva desde el pabellón auricular hasta la corteza cerebral. Por otro lado, para que un sujeto **entienda** el mensaje vehiculado al estímulo auditivo, precisa un aprendizaje previo (podemos oír cómo habla una persona en inglés, pero no entenderemos nada si previamente no hemos estudiado dicho idioma). Por último decimos que un sujeto **escucha** cuando dirige su atención de manera

voluntaria hacia la fuente emisora del sonido (podemos estar oyendo la radio en el coche pero no escucharla si vamos centrados en algún problema personal).

2. ¿CÓMO SE PRODUCE LA AUDICIÓN?

Vamos a ver cómo se produce el proceso de la audición en cada una de las partes del oído.

1) El oído externo: Está formado por el pabellón auricular u oreja y el conducto auditivo externo, que conducen las ondas sonoras hasta la membrana timpánica. El pabellón auditivo actúa como caja de resonancia amplificando levemente las frecuencias agudas.

2) El oído medio: Está formado por la membrana timpánica o tímpano y la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo). Las ondas sonoras procedentes del oído externo hacen que el tímpano vibre, estas vibraciones se transmiten hasta la cadena de huesecillos y son conducidas hacia la ventana oval del oído interno.

3) El oído interno: Está alojado en el hueso temporal y dividido en dos sistemas funcionales cuya misión es recibir estímulos y trasformarlos en energía eléctrica: el sistema vestibular (órgano del equilibrio) y la cóclea (órgano receptor del sonido). Las vibraciones llegan hasta la perilinfa, que es uno de los fluidos contenidos en los conductos que forman la cóclea y las transmite hasta la membrana basilar, donde se seleccionan los sonidos. Los fluidos del oído interno se ponen en movimiento provocando que las células ciliadas transformen la energía mecánica (vibraciones) en energía eléctrica (impulsos eléctricos) que ya puede ser decodificada por las neuronas.

3. TIPOS DE PÉRDIDA AUDITIVA ATENDIENDO A DIFERENTES VARIABLES

Los alumnos con deficiencia auditiva presentan diferencias individuales en función de dos tipos de variables, internas y externas. Vamos a ver de manera detallada cada una de ellas.

3.1. Variables internas

Como variables internas destacamos el inicio de la pérdida auditiva, momento de detección, grado de pérdida, localización de la lesión, etiología de la pérdida auditiva y nivel intelectual del sujeto. Entre las variables externas destacamos el ambiente familiar y el escolar.

3.1.1. Inicio de la pérdida auditiva

Si nos centramos en el momento en que se produce la pérdida auditiva, podemos clasificar las sorderas en prelocutivas y postlocutivas.

A) Sordera prelocutiva

En el **sordo prelocutivo**, la pérdida tiene lugar antes de que el niño adquiera el habla (antes de los tres años aproximadamente), por lo que éste desconoce la estructura del lenguaje. Las expectativas de alcanzar una buena adquisición comprensiva y expresiva van a depender de múltiples factores, como el grado de pérdida auditiva que presente el sujeto, su nivel intelectual, la mayor o menor estimulación recibida del entorno familiar o sus habilidades comunicativas.

B) Sordera postlocutiva

En la **sordera postlocutiva**, la pérdida auditiva tiene lugar una vez que el niño ha adquirido el habla, y por tanto, es conocedor de la estructura del lenguaje oral. El sordo postlocutivo ya ha desarrollado aspectos relacionados con la fonética, el léxico y la morfosintaxis cuando pierde la audición. Será preciso priorizar un tratamiento logopédico para evitar que se produzca una regresión de los aprendizajes realizados y progresar en el desarrollo lingüístico. La intervención debe encaminarse a conservar y aumentar el nivel de lenguaje que posee el sujeto.

3.1.2. Momento de detección de la pérdida auditiva

Esta variable es de gran importancia, ya que un diagnóstico precoz va a permitir una intervención y tratamiento tempranos, así como asesoramiento a la familia sobre temas como recursos existentes, ayudas técnicas o modalidad de escolarización más adecuada. La evolución educativa que el alumno sordo presenta, estará estrechamente relacionada con el momento en que se detecte el problema y se inicie el tratamiento.

3.1.3. Grado de pérdida auditiva

Otra variable de gran relevancia es el grado de pérdida auditiva del alumno. A continuación ofrecemos la clasificación que realiza García Fernández (2001):

A) Audición normal (<20 dB). El niño es capaz de oír sin dificultad.

B) Deficiencia auditiva ligera (20-40 dB)

- Perciben el habla aunque pierden una parte importante de ella (es corregible con prótesis auditiva, según aumenta el nivel de pérdida).
- Pueden presentan problemas de atención, de aprendizaje, dislalias, retraso en el lenguaje y dificultades de comprensión en ambientes ruidosos.
- Suelen pasar desapercibidos y generar conductas desviadoras.

C) Deficiencia auditiva media (40-70 dB)

- Presentan dificultad de percepción del habla normal, aunque menor si la pérdida no supera los 60 dB.
- Pueden adquirir el lenguaje oral pero necesitarán prótesis auditiva y apoyo logopédico tempranos para evitar la falta de comprensión y el retraso cognitivo.
- Suelen hablar muy fuerte y apoyarse en la lectura labial.
- Manifiestan distorsión al captar intensidad y entonación e incluso percepción fragmentada, por lo que tendrán discordancias fonoarticulatorias y sintácticas, con dislalias frecuentes.

D) Deficiencia auditiva severa (70-90 dB)

En esta apartado se incluyen también a los alumnos con implante coclear, con posibilidad de desarrollar una audición de hasta 30 o 40 dB, ya que aunque sus posibilidades auditivas son mucho mejores, la rehabilitación de la audición y la lengua oral, así como los resultados que se pueden conseguir son muy semejantes a los de este grupo.

- Presentan dificultad incluso para captar gritos. Perciben palabras amplificadas.
- No pueden adquirir el lenguaje de forma natural.
- Necesitan, de forma temprana, ayudas técnicas (audífonos y emisoras de FM) e intervención logopédica para trabajar con las posibilidades auditivas que tengan.
- Suelen presentar obstáculos graves en la construcción del lenguaje, por lo que será necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua oral.

E) Deficiencia auditiva profunda (>90 dB) o cofosis

- No pueden percibir el habla.

- Necesitan prótesis auditiva e intervención muy especializada antes de los 18 meses.
- Presentan dificultad grave en la construcción del lenguaje, por lo que será necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua oral.

Los niños implantados son también deficientes auditivos ya que requieren rehabilitación de la audición y la lengua oral. En muchas ocasiones no están claros los términos deficiencia auditiva, sordera e hipoacusia. Alonso, Gutiérrez, Fernández, y Valmaseda, (1991), consideran que estos tres términos son sinónimos. Desde un punto de vista estrictamente educativo podemos distinguir entre alumnos sordos profundos y alumnos hipoacúsicos. Los **alumnos sordos profundos** son aquellos que presentan una audición no funcional para la vida diaria y no pueden adquirir el lenguaje oral a través de la vía auditiva. La visión se convierte en su principal canal de comunicación y la lengua de signos, su lengua natural. Los **alumnos hipoacúsicos** son aquellos que a pesar de presentar una audición deficiente, ésta se considera funcional para la vida cotidiana. Presentan deficiencias en cuanto a léxico, articulación o estructuración y adquieren el lenguaje oral (considerado su principal medio de comunicación) por vía auditiva.

Podemos concluir diciendo que la pérdida auditiva que sufre el sujeto es una variable multidimensional, ya que su incidencia y desarrollo van a estar influidos por el propio déficit del individuo, la estimulación recibida del entorno, las intervenciones médicas, la adecuada adaptación de la prótesis o la competencia lingüística desarrollada.

3.1.4. Localización de la lesión

Desde un punto de vista médico, el criterio más utilizado para clasificar las deficiencias auditivas es el que se centra en el lugar del aparato auditivo donde se localiza la lesión. Existen sorderas conductivas o de transmisión, sorderas de percepción o neurosensoriales y sorderas mixtas.

A) Sordera conductiva o de transmisión

Se trata de una dificultad en la conducción mecánica del sonido. Son lesiones situadas en el oído externo o medio que ocasionan hipoacusias leves o moderadas. Su pronóstico es bueno ya que con frecuencia pueden remediarse con técnicas quirúrgicas. Afecta a un 5% de la población sorda.

Las sorderas conductivas o de transmisión pueden deberse a obstrucciones en el conducto como consecuencia de una excesiva acumulación de cerumen, presencia de cuerpos extraños en

el canal auditivo o aumento de masa por algún proceso inflamatorio, otitis media aguda o crónica, alteraciones anatómicas del pabellón o conducto auditivo externo, rotura de la membrana timpánica, alteraciones en el mecanismo de funcionamiento de la cadena de huesecillos o tumores o traumatismos del pabellón auricular o del conducto auditivo externo.

B) Sordera de percepción o neurosensorial

Se trata de alteraciones que afectan al proceso de descodificación del sonido. Los órganos receptores pueden estar en buen estado y captar adecuadamente el sonido, pero su transmisión al Sistema Nervioso Central no encuentra la continuidad requerida para que se produzca un buen procesamiento. La dificultad se localiza en el oído interno, pudiendo afectar a la cóclea, laberinto, área auditiva del lóbulo temporal, las fibras nerviosas o el propio cerebro. La mayoría de las sorderas o hipoacusias son de este tipo, representando las _ partes del total.

C) Sordera mixta

En la sordera mixta existe un problema de funcionamiento tanto en la transmisión como en la percepción del sonido. Afecta tanto al oído externo y/o medio como al interno. Son consideradas de difícil diagnóstico y tratamiento. Afecta a un 20% de la población sorda.

Dentro de los tipos de sordera según la localización de la lesión y atendiendo a si afecta a uno o dos oídos, hablamos de sordera unilateral o bilateral. Las sorderas **unilaterales** se dan cuando sólo existe un oído afectado. Los sujetos con este tipo de sordera presentarán dificultades para localizar la procedencia del sonido y captar la información ambiental. Las sorderas **bilaterales** son las que afectan a ambos oídos. En estos casos, las posibilidades cognitivas estarán en función del grado de pérdida.

3.1.5. Etiología de la pérdida auditiva

Conocer las causas de la deficiencia auditiva puede ser importante para prevenir dificultades, prever posibilidades evolutivas y diseñar estrategias de intervención. Las principales causas de las sorderas se dividen en:

A) Genéticas: Cuando el factor que provoca la sordera está contenido en el gen (con carácter dominante o recesivo) de uno o ambos progenitores.

- *Congénitas:* Sorderas presentes al nacer. Pueden ser hipoacusias puras o parte de un síndrome como el síndrome de Waardenburg, de Pendred o de Usher.
- *De aparición tardía o progresiva*: También puede ser pura o asociada a otras anormalidades como el síndrome de Klippel-Feil o la neurofibromatosis.

B) No genéticas:

- *Prenatales:* Si la aparición de la sordera tiene lugar durante el embarazo. Dentro de las sorderas prenatales destacamos las siguientes: Infecciosa (enfermedades maternas como la rubéola o la sífilis), parásitas (toxoplasmosis), tóxica (estreptomicina, salicicatos, quinina con fines abortivos), anóxica (por hemorragia en el periodo embrionario), incompatibilidad del RH.
- *Perinatales:* Si la aparición de la sordera tiene lugar durante el parto (traumatismos obstétricos, falta de oxígeno o uso de fórceps).
- *Postnatales*: Si la aparición de la sordera tiene lugar después del nacimiento (traumatismos, enfermedades infecciosas u ototóxicos).

3.1.6. Nivel intelectual del alumno con deficiencia auditiva

Según Alonso, Gutiérrez, Fernández, y Valmaseda (1991), en relación con la inteligencia de los sujetos con deficiencia auditiva, la variabilidad de su CI se asemeja a la variabilidad del CI de los oyentes. La deficiencia auditiva por sí misma no implica un retraso mental, pero va a limitar el desarrollo intelectual del niño y sus posibilidades de comprensión si no se establecen canales de comunicación que favorezcan unas relaciones sociales adecuadas y no se desarrollan estrategias para el procesamiento de la información.

Si a un alumno con deficiencia auditiva le ofrecemos los instrumentos necesarios (lenguaje oral, lengua de signos, sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos) y las oportunidades (ambiente rico y estimulante), su desarrollo cognitivo no tiene por qué verse afectado por la pérdida auditiva. Si encontramos un mayor número de sujetos con deficiencia mental en la comunidad sorda en comparación con la comunidad oyente hay que atribuirlo al hecho, por un lado, de que ciertas etiologías causantes de la sordera conllevan determinadas afecciones neurológicas, y por otro lado, al hecho de que las pruebas psicopedagógicas utilizadas para evaluar a los alumnos sordos no son adecuadas a sus características ya que la mayoría están baremadas para oyentes.

3.2. Variables externas

En el apartado anterior hemos visto algunas de las variables internas que van a influir en el desarrollo personal del alumno con deficiencia auditiva. Desde el momento de su nacimiento, el niño está inmerso en un contexto social y familiar que también va a ser determinante para su desarrollo. Si las variables internas se caracterizan porque en su mayoría no pueden modificarse, por el contrario, las variables externas se encuentran bajo el control de las personas y pueden ser modificadas a lo largo del tiempo. Nosotros destacamos dos variables externas, el ambiente familiar y el ambiente escolar.

3.2.1. Ambiente familiar

El ambiente familiar es determinante tanto para los niños sordos como para los oyentes, pero ¿podemos decir que existen determinadas características en una familia que van a favorecer el desarrollo del niño sordo?

A) Nivel sociocultural y económico

Las familias con un **nivel socio-económico alto** cuentan con más medios para atender las necesidades de sus hijos sordos que aquellas que presentan dificultades económicas. No sólo son costosos los tratamientos rehabilitadores (logopedia, apoyo escolar…), sino también las ayudas técnicas (audífonos ó implantes cocleares y su mantenimiento). Podemos afirmar que a mayor nivel sociocultural y económico, mayores posibilidades de desarrollo del alumno sordo.

B) Grado de aceptación de la deficiencia auditiva

La facilidad o dificultad con que la familia acepta la sordera de su hijo, va a ser determinante en su interacción con el niño. Los **padres que aceptan** la sordera de su hijo suelen ser más realistas en cuanto a sus posibilidades futuras de desarrollo ya que, conscientes del problema desde el primer momento, intentarán tempranamente buscar soluciones. Por el contrario, unos **padres que no aceptan** la deficiencia auditiva podrán negarse, por ejemplo, a ponerle audífonos e impedir un adecuado desarrollo de su hijo.

C) Padres sordos-padres oyentes

Los **padres sordos** se comunicarán con su hijo desde el principio mediante la lengua de signos, proporcionándole al niño desde pequeño la lengua natural de la comunidad sorda, lo que le facilitará su posterior adquisición del lenguaje oral. Estos padres son menos receptivos a la

realización de implantes cocleares y tienen graves dificultades para estimular el lenguaje oral del niño debido a su propia deficiencia.

Los **padres oyentes** no sólo tendrán mayor dificultad para aceptar el problema, sino también a la hora de decidir qué código comunicativo utilizar con su hijo, dónde dirigirse, a qué especialitas acudir…Aceptan mejor los avances médicos y se preocupan más de estimular el leguaje oral de sus hijos.

3.2.2. Ambiente escolar

La segunda variable externa de gran importancia para el desarrollo personal del alumno con deficiencia auditiva es el ambiente escolar, de ahí la importancia de conocer las necesidades educativas especiales de cada alumno y proporcionarle una respuesta educativa adecuada a éstas.

El R.D. 696/1995, de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (B.O.E. 2 de junio) establece en su artículo 3 que ‘‘La atención educativa de los niños/as con necesidades educativas especiales comenzará tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención, cualquiera que sea su edad, o se detecte riesgo de aparición de discapacidad’’ y en su artículo 8.6 que ‘‘La Administración Educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo’’.

Según Marchesi (1987), ‘‘Una atención educativa que incluya la estimulación sensorial, las actividades comunicativas y expresivas, el desarrollo simbólico, la participación de los padres, la utilización de los restos auditivos del niño, etc…impulsa un proceso continuo en el niño sordo que le va a permitir enfrentarse con más posibilidades a los límites que la pérdida auditiva plantea en su desarrollo’’. Cuanto más temprana sea la atención educativa que se le proporcione al alumno sordo, existirán mayores garantías de desarrollo personal. Los niños que acuden a centros de estimulación temprana y se escolarizan a edades tempranas, presentan un pronóstico mejor que aquellos que no han recibido rehabilitación a edades temprana o se han escolarizado tardíamente.

En el capítulo 17 se desarrollan de manera más detalla las diferentes modalidades de escolarización que ofrece la Consejería de Educación y Cultura en la Región de Murcia.

4. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA

Según Lozano y García (1999), los **métodos orales** tienen como objetivo fundamental el deseo de integración del niño sordo en la sociedad oyente, centrándose en el aprendizaje de la lectura labial. Por el contrario, los **métodos gestuales** persiguen la integración del sordo tanto en la sociedad oyente como en la comunidad sorda y se centran en la educación del niño a través de una comunicación principalmente gestual. A continuación ofrecemos la clasificación de las distintas formas de comunicación de las personas sordas: métodos orales, métodos gestuales y la lengua de signos.

1. Métodos orales
    1.1. Lectura labial
    1.2. Palabra complementada
2. Métodos gestuales
    2.1. Dactilología
    2.2. Sistema bimodal
3. Lengua de signos

Nos parece importante señalar que, a diferencia del proceso de adquisición de la comunicación y el lenguaje en el que no existe una instrucción explícita, en el proceso de aprendizaje del manejo de un sistema de comunicación aumentativa o alternativa, debe desarrollarse un procedimiento específico de enseñanza deliberada, de instrucción sistemática y rigurosa, necesaria para adquirir ese conjunto estructurado de códigos. Los sistemas de comunicación aumentativa o alternativa necesitan ser enseñados de forma individual e intensiva para que sean aprendidos y utilizados de forma eficaz por la persona.

4.1. Métodos orales

Entre los métodos orales destacamos la lectura labiofacial y la palabra complementada o “cueed speech”. A continuación señalamos las características principales de cada uno de ellos.

A) Lectura labiofacial

La lectura labial (Pérez Cobacho y otros, 2001) consiste en el reconocimiento de las palabras a través de la visualización de la posición de los labios del emisor. El sujeto deberá tener en cuenta las expresiones faciales del emisor para comprender el mensaje correctamente. A

lo largo de toda la literatura referida a la lectura labial, encontramos tres acepciones que designan el mismo concepto: labiolectura, lectura labial o lectura labiofacial (LLBF).

B) Palabra complementada o "cueed speech"

Cornett (1967) definió la palabra complementada como "un sistema de apoyo a la lectura labiofacial, que elimina las confusiones orofaciales y hace totalmente inteligible el discurso hablado". De esta forma todos los sonidos pueden ser percibidos con claridad por el sordo profundo y leídos en los labios del emisor. Los complementos visuales que acompañan a cada palabra, no tienen significado por sí solos, lo que hace de este método un método oral.

La Palabra Complementada (PC a partir de ahora) o Cueed Speech fue creada por Cornett en 1967. Es un sistema de comunicación oral que combina la lectura labial con el movimiento de las manos en distintas posiciones de la cara, la barbilla y el cuello con objeto de facilitar al sujeto la discriminación de fonemas que comparten un mismo punto de articulación. Existen ocho posiciones distintas para discriminar las consonantes y tres para las vocales. Favorece la comprensión de los mensajes lingüísticos y facilita la adquisición de la lectura.

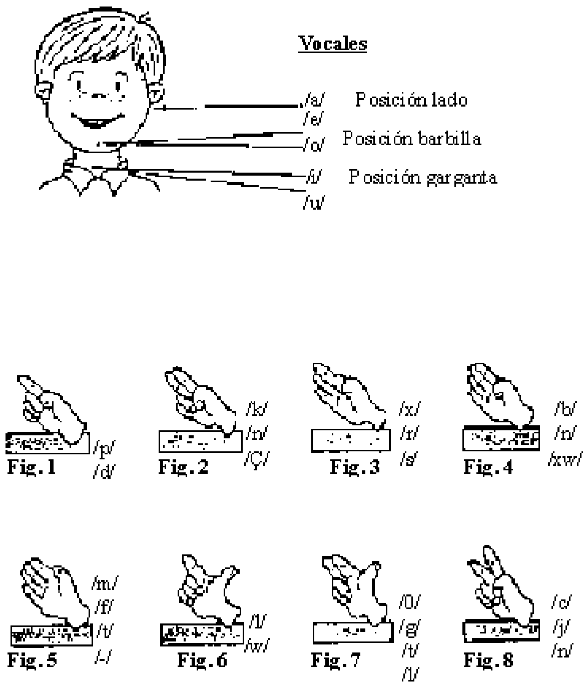


Figura nº 1. Versión española de la PC (Torres, 1988)

Panera García y otros (2001) señalan que la PC tiene dos componentes, la palabra hablada o visema (forma de los labios) y el complemento manual o kinema (forma que adopta la mano en una posición determinada). El kinema o complemento manual no tiene significado por sí solo, sino que lo adquiere al asociarlo con el visema o palabra hablada. En la PC, la mano y las distintas posiciones de la misma, se utilizan para complementar los fonemas e identificarlos al tiempo que se habla, pero nunca para sustituirlos.

En la dactilología cada posición de la mano representa una letra del abecedario, existiendo una correspondencia letra-figura de la mano. Esta correspondencia hace que una persona pueda comprender una palabra deletreada con el dactilológico por un emisor sin necesidad de apoyarse en la lectura labial. En la PC no existe esa correspondencia entre el componente manual y cada fonema. No es suficiente con observar los componentes manuales, sino que es necesario leer en los labios y al mismo tiempo atender a los kinemas. La PC suele utilizarse en el ámbito educativo para favorecer la comprensión de los mensajes lingüísticos y facilitar la adquisición de la lectura, y no como un sistema de comunicación utilizado por las personas sordas para comunicarse entre sí y con los oyentes.

Según Torres (1988), las principales características de la PC son:

1. Emplea como unidad básica la sílaba.
2. Los complementos manuales son polivalentes y por sí solos carecen de valor lingüístico.
3. La lectura labiofacial desempeña un papel central.
4. Supone una asociación de la palabra hablada y un complemento manual, lo que permite desarrollar el discurso oral a una velocidad normal.
5. Se trata de un sistema fonética y sintácticamente ajustado al habla.
6. Es un sistema ortofónico que permite visualizar claramente los fonemas.
7. Es perceptible y procesable desde el primer año de vida.
8. Es un sistema sencillo de aprender y de aplicar.
9. Es evolutivo, ya que el niño aprende a hablar antes que a escribir.

4.2. Métodos gestuales

Entre los métodos gestuales destacamos la dactilología y el sistema bimodal. A continuación ofrecemos las principales características de cada uno de ellos.

A) Dactilología

La dactilología, según Pérez Cobacho y otros (2001), consiste en la representación de las letras del alfabeto mediante la articulación de los dedos de la mano, existiendo una única posición de la mano para cada letra. En sí mismo no se considera un sistema de comunicación, ya que ningún sordo se comunica utilizando únicamente el alfabeto dactilológico, éste se considera parte de la lengua de signos. El dactilológico se utiliza en la lengua de signos para deletrear nombres propios cuyo signo se desconoce, deletrear algunas conjunciones (y, ni, o…) o deletrear palabras científico técnicas que carecen de signo o cuyo signo se desconoce (“estreptomicina”).

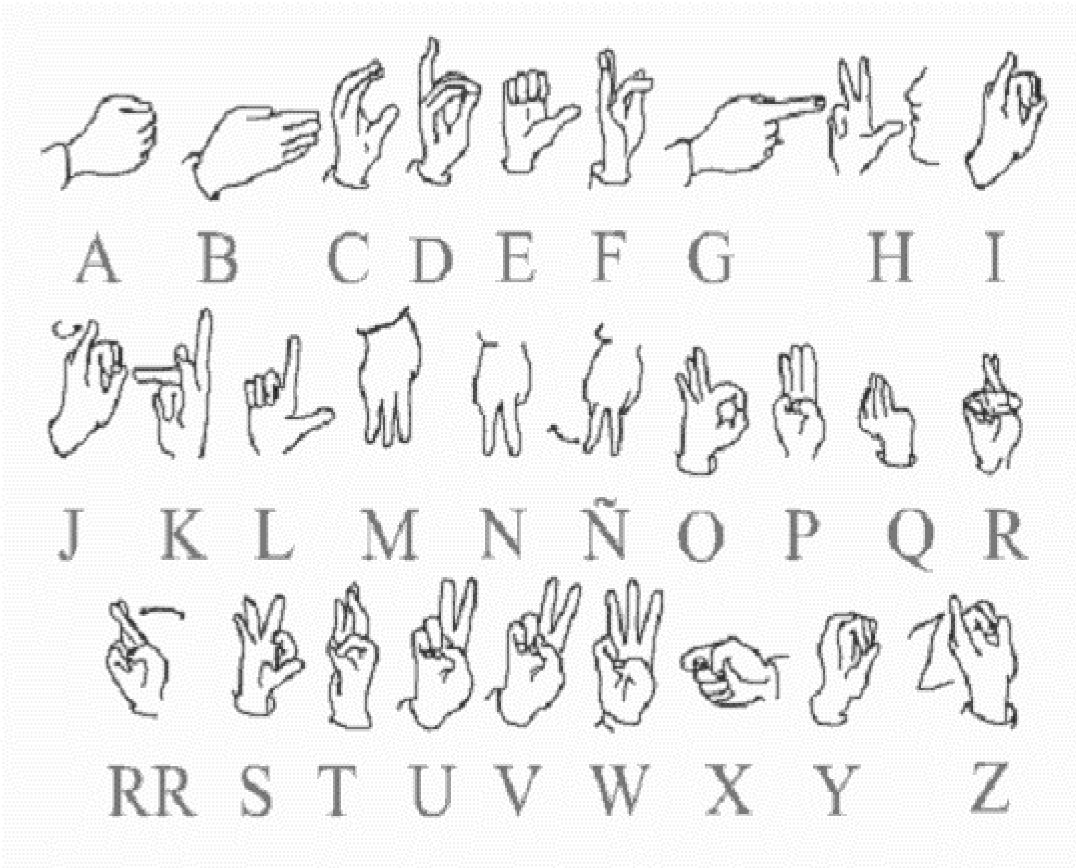


Figura nº 2: Alfabeto dactilológico. Asociación EUNATE. Familiares y Amigos de Personas con Deficiencia Auditiva de Navarra (www.eunate.org)

B) Sistema bimodal

Fue definido por Schlesinger en 1978. Consiste en la utilización simultánea de palabras y signos. El sujeto expresa el mensaje utilizando la estructura del lenguaje oral y apoyándose en los signos de la lengua de signos, adquiriendo la información a través de dos canales, el auditivo y el visual.

Según Marchesi y otros (1995), cuando los padres oyentes utilizan un sistema de comunicación bimodal con sus hijos sordos, éstos presentan una evolución lingüística más lenta que los niños oyentes y que los niños sordos hijos de padres sordos que utilizan la lengua de signos, y una comunicación más variada y completa que los niños sordos expuestos únicamente al lenguaje oral. A menudo se ha criticado el sistema bimodal por simultanear dos lenguas (la lengua oral y la lengua de signos), con la dificultad que ello implica para el niño sordo. Sin embargo, para los padres oyentes su aprendizaje, en comparación con el de la lengua de signos, es mucho más fácil ya que tiene como base el lenguaje oral.



Figura nº 3. Ejemplo de frases en bimodal (www.campusvirtual.uma.es)

4.3. Lengua de Signos Española

La lengua de signos tiene su origen en los signos metódicos del Abad de L´Epèe. Es la lengua natural de las personas sordas. Utiliza los signos gestuales y el alfabeto dactilológico. Sus principales características son (Pérez Cobacho y otros, 2001):

1. Es una lengua visual y gestual en la que se utiliza la expresividad de las manos, la cara y el cuerpo.

2. Es la lengua natural de las personas sordas y se considera su principal medio de comunicación ya que les permite expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas.

3. Posee su propia estructura, diferente a la del lenguaje oral.

4. Está formada por elementos gramaticales comparables a los fonemas.

5. No precisa de ninguna instrucción sistemática para su aprendizaje, sino que se aprende de forma espontánea y natural, a través del contacto directo con personas sordas usuarias de esta lengua.

6. No es internacional.

Existen estudios longitudinales (Schlesinger y Meadow, 1972; Bonvillian y Folien, 1993; Marchesi, 1987; Marchesi y otros, 1995) que confirman que los niños sordos que adquieren la lengua de signos como primera lengua, siguen etapas similares a las que siguen los oyentes en relación con la adquisición de la lengua oral. La conclusión general de las investigaciones es que los niños sordos que adquieren la lengua de signos como primera lengua y de manera temprana, muestran un desarrollo lingüístico, cognitivo y social superior al resto de niños sordos.

5. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO SORDO

El desarrollo evolutivo del niño sordo es diferente en algunas etapas al del niño oyente. A continuación ofrecemos las principales adquisiciones y retrasos de los niños sordos en cada una de las etapas del desarrollo evolutivo.

5.1. Periodo sensoriomotriz (0-24 meses)

Muchas de las investigaciones centradas en el estudio del periodo sensoriomotriz en niños sordos y oyentes fueron realizadas en los años 70 y siguiendo una línea metodológica piagetiana. Best y Roberts (1976), Bonvillian y otros (1983) y Marchesi (1987), concluyen en sus diferentes estudios que los niños sordos durante sus dos primeros años de vida muestran una evolución semejante a los oyentes en los distintos factores que configuran el desarrollo sensoriomotor, exceptuando los aspectos relativos a la imitación vocal.

Marchesi, Alonso, Paniagua y Valmaseda (1995), tras la aplicación a bebés sordos y oyentes de la Escala de Uzgiris y Hunt, concluyeron que no existían diferencias significativas entre ellos en cuanto a sus ritmos de evolución y demostraron que los bebés que presentaban un mejor desarrollo sensoriomotriz presentaban también un desarrollo del lenguaje mayor. Según

Villalba (2004), la sordera, además de dificultar el proceso de comunicación e interacción del niño con el medio, va a repercutir en su desarrollo motor, su estructuración espacio-temporal y la construcción del ritmo.

5.2. Etapa preoperacional. El juego simbólico (2-6 años)

Los niños sordos acceden más tarde al juego simbólico que los oyentes y presentan retrasos y limitaciones en su desarrollo, ya que son menos hábiles en el manejo de símbolos. La interacción social del niño sordo con sus iguales se ve disminuida por sus dificultades comunicativas, restringiendo también sus posibilidades de juego.

Marchesi, Alonso, Paniagua y Valmaseda (1995), constataron en una investigación la existencia de un desarrollo semejante en sordos y oyentes en tres de las cinco dimensiones estudiadas (descentración, sustitución e integración), mientras que aparecían diferencias significativas en las variables de planificación e identidad, las más relacionadas con el desarrollo del lenguaje. Los sordos aparecen como menos eficaces en el desempeño de roles, al otorgar roles a otros y/o en la planificación de secuencias de juego.

5.3. Etapa de las operaciones concretas (7-12 años)

Los niños sordos y oyentes entre los siete y los doce años, presentan la misma secuencia de adquisición de los distintos conceptos en el ámbito de las operaciones lógicas concretas, existiendo un desfase entre ambos cuanto más complejas sean las operaciones implicadas (Marchesi, 1992).

El retraso que presentan los niños sordos se debe en buena medida a su menor bagaje lingüístico, ya que el lenguaje juega un papel importante a la hora de elaborar mentalmente lo que cada uno percibe, ayuda a superar la rigidez del pensamiento y facilita la flexibilidad necesaria para comprender diferentes puntos de vista. La pobreza de sus intercambios comunicativos dificulta que un niño sordo pueda situarse en el lugar del otro y aceptar un punto de vista diferente al propio. Este hecho les impide darse cuenta de que sus perspectivas, intenciones, sentimientos, pensamientos…no siempre tienen que coincidir con los de los demás.

5.4. Etapa de las operaciones formales (>12 años)

Las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético-deductivo, encierran una dificultad especial para los pre-adolescentes y adolescentes sordos.

En general, el adolescente sordo llega a esta etapa con retraso y se muestra menos eficaz que el oyente a la hora de formular hipótesis y realizar operaciones formales o proposicionales. El adolescente sordo presenta dificultades al razonar sobre sus proposiciones y comprobar mentalmente las alternativas posibles, ya que el lenguaje juega un papel importante a la hora de formalizar el pensamiento, barajar hipótesis, elaborar modelos proposicionales y crear alternativas. Según Marchesi (1992), esta dificultad que presentan los sordos para el razonamiento hipotético-deductivo, se explica no sólo por su menor habilidad lingüística, sino por un menor conocimiento y dominio de los temas que se tratan.

6. DETECCIÓN PRECOZ DE LA HIPOACUSIA

La detección precoz de hipoacusias es el primer paso para la intervención posterior ya que cuanto antes se detecte la sordera antes se iniciarán los tratamientos correspondientes y la rehabilitación en los distintos ámbitos (logopédica, educativa, sanitaria…)

6.1 Estrategia de detección universal de la hipoacusia en neonatos

Entre el nacimiento y el tercer año de vida existe un período crítico en el que los estímulos externos estimulan el desarrollo de las vías nerviosas implicadas en la conducción del sonido hasta el córtex. La plasticidad del sistema nervioso finaliza en torno al tercer año de vida. El diagnóstico y el tratamiento tardíos ofrecen posibilidades de recuperación muy limitadas. Muchos estudios, en cambio, señalan que el desarrollo del habla y del lenguaje del niño hipoacúsico mejora sensiblemente si se comienza el tratamiento entre el tercer y el sexto mes de vida. Por tal motivo, el 2 de octubre de 1995 se constituyó la *Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia* (CODEPEH) compuesta por la Asociación Española de Pediatría, la Sociedad Española de Otorrinolaringología, la Subdirección General de Relaciones Internas del INSALUD y FIAPAS, con el objetivo de promover la detección precoz de la hipoacusia infantil, asesorando al INSALUD, fomentando la instauración de protocolos de detección precoz en la infancia, promoviendo la prevención, el tratamiento de la hipoacusia y desarrollando programas de formación de profesionales.

A partir del año 2002 se puso en marcha en la Región de Murcia el protocolo para la detección universal de la hipoacusia en las primeras cuarenta y ocho horas de vida del neonato, tanto en maternidades públicas como privadas. La Unidad Regional Acreditada de Referencia (URAR) es el hospital universitario Virgen de la Arrixaca que confirma el diagnóstico e instaura el tratamiento. La técnica para realizar el screening son las otoemisiones acústicas (OEA), un

procedimiento muy breve e indoloro, que se realiza al niño mientras duerme y con los padres presentes.

Las *otoemisiones acústicas* son energía acústica que producen en el caracol el 98 % de los normoyentes. Se registra en el canal auditivo externo cuando se desplazan a través del oído medio y son transducidas como sonido en la membrana timpánica, es decir, hacen el trayecto inverso a la conducción del sonido normal. Se cree que provienen de la actividad de las células ciliadas externas. Se registran insertando una sonda en el conducto auditivo externo con un estimulador, un micrófono y un sistema informático de recepción. Las OEA no detectan lesiones retrococleares, aunque algunos niños con lesión retrococlear no presentan OEA posiblemente por disfunción de la vía nerviosa eferente, alteración del riego coclear o ambas. Sin embargo, muchos niños con hipoacusia grave por disfunción del sistema nervioso central o traumatismo craneoencefálico pueden presentar OEA normales, por lo que cuando se sospeche una lesión retrococlear (anoxias del parto, ictericias prolongadas por hemólisis en incompatibilidades Rh que pueden condicionar impregnación de bilirrubina en los núcleos auditivos, etc...) hay que recurrir al BERA aunque las OEA sean normales.

En el caso de los niños nacidos a pretérmino, la prueba se realiza a las cuarenta semanas de edad postconcepcional. La prueba se realiza con un echocheck, que da como resultado un simple “pasa” o “no pasa”. Si no pasa, la prueba se repite al mes en el caso de los niños son factores de riesgo, y a la semana en niños con factores de riesgo. La razón de repetir la prueba es que puede haber factores, como líquidos en el oído, que interfieran en los resultados. Los factores de riesgo de hipoacusia son los siguientes:

1. Antecedentes familiares de sordera.
2. Infección gestacional: CMV, rubéola, sífilis, herpes, toxoplasmosis o VIH.
3. Malformaciones craneofaciales.
4. Peso igual o inferior a 1.500 gramos.
5. Hiperbilirrubinemia grave.
6. Agentes ototóxicos en la gestante o en el niño: fármacos y/o pruebas diagnósticas
7. Meningitis bacteriana.
8. Apgar menor o igual a 4 en el primer minuto o igual a 6 en el minuto sexto.
9. Ventilación asistida.
10. Síndromes asociados: Waardenburg, retinitis pigmentosa, intervalo Q-T prolongado, osteogénesis imperfecta, mucopolisacaridosis y otros.

11. Traumatismo craneoencefálico.
12. Alteraciones neurodegenerativas y neurológicas que cursen con convulsiones.
13. Sospecha de hipoacusia (familiares o cuidadores).
14. Retraso en el lenguaje.
15. Otitis aguda recidivante o crónica persistente.

Si el bebé tampoco supera la segunda fase, se remite a la Unidad Regional Acreditada de Referencia, que realizará el diagnóstico definitivo utilizando Potenciales Evocados de Tronco Cerebral Automatizados (BERA), impedanciometrías, audiometrías conductuales u otras pruebas. La técnica para medir los **potenciales auditivos de tronco cerebral** consiste en evaluar la actividad de la vía auditiva desde el nervio auditivo en su extremo distal hasta el mesencéfalo. Es una técnica objetiva que no requiere la colaboración del sujeto, por lo que pueden ser aplicados en neonatos. La activación de la vía auditiva se produce enviando estímulos auditivos que generan unos potenciales detectables a través de electrodos situados en el cuero cabelludo. El sujeto tiene que estar muy tranquilo o ligeramente sedado. Gráficamente aparecen como una multionda cuyo origen se atribuye a diferentes zonas de la vía auditiva, del VIII par craneal y del tronco cerebral. La onda más constante es la V, que es la que se utiliza en la audiometría automatizada. El umbral que se obtiene es la mínima intensidad a la cual obtenemos la onda V; permite también el diagnóstico topográfico de la lesión porque nos dice si es coclear o retrococlear. Asimismo, los clicks abarcan una amplia variedad de frecuencias, fundamentalmente las agudas, pero por debajo de 1500 Hz no valora bien la audición, por lo que los restos auditivos en graves, que son los más frecuentes en la sordera neurosensorial, no son tenidos en cuenta. La deficiencia auditiva se identifica cuando no se obtiene una onda V de amplitud y latencia normales con estímulos a 40 dB.

La **impedanciometría o timpanometría** mide la elasticidad o capacidad de vibración de la membrana timpánica, es decir, el reflejo de contracción del músculo del estribo ante un estímulo de 70 dB. Permite estudiar el oído medio aunque no es una prueba concluyente, ya que si da positivo se presupone lesión, pero si da negativo no excluye que exista.

La **audiometría conductual** es una adaptación de las audiometrías para poder obtener respuestas en un niño menor de 6-7 años, en los que las audiometrías convencionales no son fiables. Se realizan condicionando al niño a responder con una actividad manipulativa cuando oye un sonido. El Peep Show es un juguete mecánico que funciona cuando el niño aprieta un botón y sólo cuando previamente se ha emitido un sonido.

Las **audiometrías convencionales** sólo pueden utilizarse cuando el sujeto colabora de forma fiable, ya que se le pide que responda cuando escuche un sonido. Con un audiómetro se emiten tonos puros en frecuencias que van desde los 125 hasta los 8000 Hz y con intensidad creciente desde 10 a 120 dB, hasta que el sujeto detecta el sonido, esa intensidad mínima de detección constituye su umbral auditivo en esa frecuencia determinada. Se utiliza la vía aérea (transmisión del sonido a través del aire) con auriculares y la vía ósea (transmisión a través de los huesos del cráneo) colocando un vibrador en el hueso mastoides. Puesto que en la vía ósea el sonido no pasa a través del oído externo y medio, una audición normal en la vía ósea y alterada en la vía aérea indica un problema en el oído externo o medio. Cuando ambas están alteradas el problema se encuentra en el oído interno o en el nervio auditivo. También puede darse el caso de hipoacusias mixtas, en las que las dos vías están afectadas pero hay una diferencia mayor de 10 dB en el umbral auditivo de ambas.

Las audiometrías también pueden realizarse con palabras o frases, en ese caso se llaman **audiometrías vocales** y suelen realizarse en campo libre. Son muy útiles para saber el estado de percepción del lenguaje, ya que los tonos puros no existen en la realidad. Las audiometrías se registran en audiogramas, que son tablas de doble entrada en las que se reflejan en las accisas las frecuencias y en las ordenadas la intensidad medida en decibelios (dB). La media aritmética del umbral auditivo en las frecuencias conversacionales, 500, 1000, 2000 y a veces 3000 Hz (espectro sonoro más frecuente del lenguaje) del mejor oído constituye el Índice Haig, o capacidad auditiva media del sujeto.

La URAR asimismo instaurará el tratamiento, que puede ser médico, protésico, quirúrgico (drenajes transtimpánicos, estapedectomía, timpanoplastias, implante coclear, implante de tronco cerebral u otros) y derivará al paciente a tratamiento logopédico y estimulación precoz.

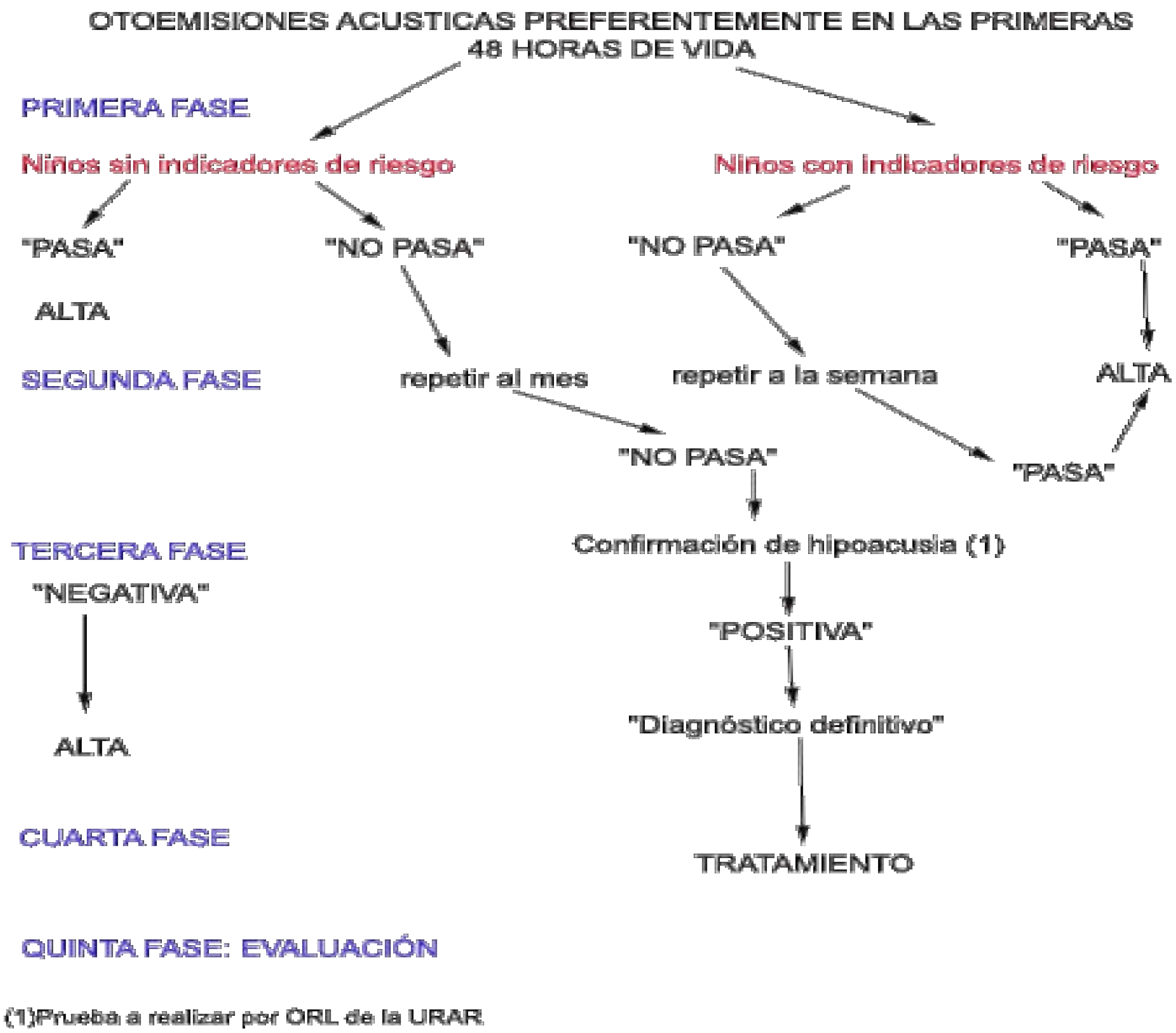


Figura nº 4. Itinerario otoemisiones cústicas (OEA)

6.2. Detección de la hipoacusia en la familia y la escuela

Un oído intacto es uno de los supuestos básicos para aprender a hablar. Cualquier perturbación repercutirá en la adquisición del lenguaje. Una pequeña pérdida puede producir un ligero retraso, una pérdida grave impedirá el desarrollo del lenguaje de forma natural y requerirá atención especializada para implantarlo.

El hecho de que un niño reaccione a los ruidos no constituye una prueba de capacidad auditiva normal. Algunos padres se alarman de que su bebé no se vuelva hacia una voz, cuando hemos visto que puede ser un hecho evolutivo normal y otros consideran que su hijo oye normalmente porque se gira ante un golpe fuerte de la puerta o parece oír cuando le llaman. En este segundo caso, hay que tener en cuenta que un niño con pérdida auditiva puede percibir vibraciones y que desarrolla especialmente la atención visual (una cortina que se mueve con el

aire puede indicarle que se ha abierto una puerta, si su padre levanta la mirada puede ser un indicio de que su madre está detrás hablándole).

Las alteraciones en el desarrollo del lenguaje (aún estando éste presente), pueden ser signos de pequeñas pérdidas auditivas. Una pérdida de 25 dB antes de los 2 años de vida puede producir alteraciones en el habla ya que los fonemas sordos (/p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /c/, / /) tienen poca energía acústica y con frecuencia está por debajo de los umbrales de estos niños (López Vicente, 2001).

Ante la sospecha de hipoacusia hay elementos positivos que hay que tener en cuenta. Como afirman Morgon y Aimard (1978), todo lo que puede ser captado o comprendido por un sentido diferente de la audición evoluciona normalmente. La imitación es normal, exceptuando la imitación de elementos sonoros. Los niños sordos tienen también una tendencia natural a comunicarse con su entorno, aunque no se le proporcionen medios. Por ello se desarrolla espontáneamente una mímica natural que le permite responder a las diferentes manifestaciones de la vida cotidiana. El bebé emite sonidos espontáneamente, aunque no los oiga, hasta aproximadamente los 6 o 7 meses de vida, pero no puede establecer los circuitos de asociación que constituyen la unión entre la audición y la fonoarticulación. Sin embargo el niño siente que algo pasa cuando vocaliza debido a la percepción difusa de las vibraciones de la emisión sonora a través del sentido propioceptivo.

En cambio, el niño sordo no juega con sus propios elementos sonoros y no percibe los modelos sonoros emitidos por los demás, por lo que su balbuceo es más pobre, a partir de los 7 meses frena la producción de emisiones sonoras porque no las oye, e ignora de qué elementos se compone el mundo sonoro, particularmente la expresión lingüística.

Muchas hipoacusias, especialmente las menos graves, pasan desapercibidas hasta que el niño llega a la escuela infantil. Es importante que los profesionales de la educación estén atentos ante posibles signos indicadores de pérdida de audición y derivar al niño a los profesionales para confirmar su diagnóstico.

El psicólogo infantil es un elemento fundamental también en esta etapa, ya que es necesario establecer un diagnóstico diferencial ante otros problemas que dan como resultado una de las consecuencias fundamentales de la pérdida de audición: el retraso o la ausencia del habla y del lenguaje. La afasia, el déficit mental, la psicosis infantil o el mutismo electivo son trastornos que tienen en común algunos síntomas con la hipoacusia, entre ellos, las alteraciones del lenguaje.

A continuación presentamos algunos puntos de referencia útiles para reconocer una deficiencia auditiva en la escuela infantil (ATAM-FUNDESCO 1988)

- Mira siempre a su entorno, siempre está distraído.
- Parece no concentrarse cuando se le hace una pregunta, no responde o responde mal.
- Generalmente hace que le repitan las preguntas y le oímos preguntar muchas veces “¿qué?”.
- Tensa la cara cuando escucha, gira la cabeza acercando más un oído que otro hacia su interlocutor.
- En situación de grupo, por ejemplo, cuando se está contando un cuento, muestra poco interés, sobre todo si es largo, incluso se levanta y se va a jugar o a “hacer tonterías”.
- No estructura bien las frases, ni tan sólo las simples, cambia sonidos por otros o los omite, pronuncia mal palabras muy fáciles.
- Su voz es demasiado fuerte o débil, el tono demasiado alto o bajo.
- Notamos cambio en la manera de responder después de haber tenido fiebre.
- Se queja de zumbidos o silbidos en los oídos.
- Tiene problemas con el grupo y tiende a jugar solo.
- Mira la boca de quien está hablando.
- Normalmente no se vuelve cuando se le llama.
- Pierde interés por las cosas fácilmente, se cansa con rapidez.
- Cuando se realizan ejercicios de psicomotricidad en clase, primero observa lo que hacen sus compañeros y después lo realiza él.
- Por lo general, despierta el último de la siesta.
- Tiene cambios frecuentes de humor.
- Tiene pataletas muy frecuentemente.
- Se resfría a menudo y sufre otitis.
- Suele presentar supuración auricular.
- Inspira o expira a través de la boca.
- No siempre cumple bien las órdenes que se le dan oralmente.
- Es tímido y apenas se relaciona con otros niños.
- Le gusta oír la música muy alta.
- No oye sonar el timbre.
- No oye el teléfono y suele colocárselo más en un oído que en otro.
- Es lento en el aprendizaje, con hábitos de atención bajos.

- Puede reaccionar mejor ante susurros que ante ruidos fuertes.
- Puede tener problemas sólo cuando le hablan desde detrás.
- Le cuesta encontrar la fuente del sonido. Por ejemplo, cuando habla un compañero (sordera unilateral).
- Le cuesta oír cuando hay mucho ruido.

7. ATENCIÓN TEMPRANA DEL NIÑO SORDO

En relación con la atención temprana del niño sordo hay que hacer referencia a la importancia de la intervención de los profesionales y la estimulación precoz.

7.1. La intervención de los profesionales

La atención temprana al bebé sordo requiere la intervención de un buen número de profesionales que deben actuar de forma coordinada. Además del médico otorrino que instaura el tratamiento debe intervenir el programador del implante coclear (en el caso de que el niño sea implantado), que en ocasiones recibe la ayuda de un logopeda o foniatra en esta tarea. En el caso de que al bebé se le recomiende el uso de audífonos deberá acudir a un audioprotesista. La implantación de la prótesis es un paso esencial, puesto que requiere un ajuste preciso, un molde del tamaño adecuado que habrá que cambiar con frecuencia conforme vaya creciendo el oído del bebé, una intensidad suficiente y no excesiva para no causar molestias auditivas y una adecuación a las diferencias de audición en las principales frecuencias, especialmente las conversacionales. La mala aceptación de la prótesis por parte del niño puede ser un indicio de dificultades para que la familia acepte la sordera del hijo, puesto que la prótesis la pone en evidencia. Debe llevarse en todo momento, después del período de adaptación, excepto para bañarse y dormir. No es una ayuda para el colegio, le servirá para recoger información de su entorno en todo momento, será imprescindible en la socialización y en la adquisición del lenguaje.

Pero el audífono no es una ayuda milagrosa. Un audífono sin estimulación del lenguaje puede repercutir muy poco en el desarrollo del lenguaje, especialmente en pérdidas severas. El logopeda realiza esa función indispensable: reconduce la atención del bebé desde lo visual a lo auditivo, estimula sus primeras emisiones sonoras y les atribuye significado, enseña a los padres a hacerlo también a través del juego y la interacción cotidiana, enseña al niño a colocar correctamente sus órganos fonoarticulatorios para articular de forma inteligible, etc... Los psicólogos educativos, en especial el Equipo Específico de Deficiencia Auditiva de la Consejería

de Educación y Cultura, ayudarán a los padres a elegir el mejor modelo educativo para su hijo y realizarán un seguimiento del proceso durante toda su escolaridad, los trabajadores sociales los guiarán para solicitar becas y ayudas para el colegio, las prótesis, el tratamiento de rehabilitación y todos los gastos extraordinarios que, por desgracia, ocasiona el tener un hijo con discapacidad.

Las asociaciones de padres y las asociaciones de sordos adultos también son una ayuda inestimable en el camino de las familias. ASPANPAL en Murcia y APANDA en Cartagena son asociaciones de padres que cuentan con especialistas en rehabilitación, psicólogos o trabajadores sociales y realizan actividades formativas, tanto para los niños como para las familias, actividades de ocio y tiempo libre, servicios de acogida… Reivindican de la administración actuaciones dirigidas hacia la mejor atención de las personas con discapacidad auditiva, realizan campañas divulgativas sobre la sordera, tienen servicios de ayuda para la búsqueda de empleo etc. Varios municipios de la provincia como Murcia, Cartagena, Lorca, Caravaca o Totana cuentan asimismo con asociaciones de sordos adultos que suelen organizar cursos de lengua de signos para personas interesadas. La relación de las familias y de los propios niños con personas sordas adultas les ayudará a darse cuenta de las dificultades que tienen, cómo viven y piensan o cómo se relacionan con el mundo oyente y entre sí, lo cual puede ser muy interesante para desmitificar y conocer realmente como es el mundo de los sordos (López Vicente, 2001).

7.2 La estimulación precoz

En el niño de 0 a 3 años, la intervención logopédica no debe limitarse al desarrollo lingüístico, sino estimular adecuadamente todos los procesos cognitivos. Con prioridad hay que dotar al niño de instrumentos (palabras o signos gestuales) para comunicarse y hay que provocar en él la necesidad de comunicarse (Torres, S. y Ruiz, M.J., 1998).

La opción metodológica referida al sistema de comunicación empleado con el niño sordo ha sido objeto de una polémica entre los profesionales que todavía no está completamente resuelta. La variabilidad que existe entre los niños y las características de su pérdida auditiva y por otra parte las necesidades y posibilidades de la familia orientan cada caso individual. Pretender ser excluyente es un error y más bien hay que tender a buscar la complementariedad entre las opciones metodológicas. No obstante, con la mayoría de los sordos profundos se hará necesario introducir y utilizar lengua de signos o al menos un sistema de apoyo a la comunicación como la palabra complementada. La comunicación gestual, en todo caso se ha de combinar con la comunicación oral a lo largo de las etapas del desarrollo del niño (Sánchez Hípola, 1995).

7.2.1. El entrenamiento auditivo

Una vez instaurada la colocación de la prótesis auditiva, se puede comenzar a poner en contacto al niño con el mundo sonoro. Muchas veces la reacción al sonido cuando el niño se coloca por primera vez un audífono no es inmediata. El niño tiene que aprender a oír y a relacionar lo que oye con su significado. Esto es especialmente importante cuanto mayor sea el grado de pérdida, ya que la gran amplificación que proporciona la prótesis produce graves distorsiones del sonido.

Hay que advertir a los padres que no atosiguen al niño con excesivos ruidos y sonidos para comprobar si los oyen, ya que sólo se consigue que el pequeño se habitúe al sonido y deje de prestar atención. El entrenamiento auditivo trabajará los distintos parámetros del sonido: ruido/silencio, duración, intensidad, altura, timbre, el niño aprenderá a diferenciar las fuentes sonoras, a hacer escucha selectiva, localizar las fuentes sonoras en el espacio y por último la discriminación de la palabra.

Es esencial conocer bien la curva audiométrica del niño para presentar los estímulos auditivos dentro de su área de audición, a través de la vivencia corporal y la representación gráfica (con dibujos, amplificadores o software especializado que transforma el sonido en una imagen visual). Se comienza por discriminaciones gruesas de los parámetros del sonido y progresivamente se pasa a las discriminaciones finas; del mismo modo se comienza con parámetros cuantitativos (duración) para pasar después a características más cualitativas (intensidad, altura y timbre). Siempre hay que establecer un puente entre la discriminación sonora en general y la discriminación auditiva de la palabra.

Evitaremos también reforzar patrones rítmicos incorrectos insistiendo en la articulación, enfatizando sílabas débiles y lentificando el discurso. Cuidar los aspectos prosódicos y entonacionales, asociar el sonido con el objeto que lo ha producido, trabajar de forma aislada cada uno de los parámetros del sonido, comparando estímulos que se diferencien en un solo parámetro y recrear el mundo a través de la musicalidad del lenguaje oral. Para ello, dispondremos de juguetes sonoros, instrumentos musicales, cintas de cassette con diferentes sonidos, y nuestra propia voz, junto con los sonidos habituales del entorno.

7.2.2. La desmutización

Todos los procesos del desarrollo del niño van indefectiblemente unidos entre sí. El progresivo contacto con el mundo sonoro, producirá en el niño la necesidad de articular.

Siempre a través del juego induciremos al niño los primeros juegos vocales: hacer "bruuumm" cuando el coche corre, "boum" cuando choca, imitar onomatopeyas de animales, dar saltos haciendo "hoop, hoop", jugar al escondite haciendo "ahhh" cuando el objeto se descubre, tararear la, la, la, etc., hacer énfasis en distintas entonaciones y ritmos, etc... (Dumont, 1989)

Hay que tener en cuenta que hay siempre un desfase entre el momento en que el niño comprende una palabra y el momento en que es capaz de articularla. El niño oyente ha oído muchísimas veces la palabra en diferentes contextos y situaciones, al niño sordo sólo se le proporcionan informaciones fragmentarias (lo que observa en los labios, los elementos sonoros que percibe en la amplificación).

La búsqueda de contenidos lingüísticos (Barlet y Gras, 1995) se realiza priorizando las palabras más funcionales, las que un niño pequeño está interesado en decir a su edad, no se escogen palabras por su facilidad fonemática. Tampoco se proponen palabras como elementos aislados, sino dentro de enunciados más o menos complejos, pues las palabras aisladas no dan significado a una lengua. El diálogo es esencial para estimular la función comunicativa, no sólo se evalúa el vocabulario que aprende sino las funciones comunicativas de las que se sirve (¿utiliza el lenguaje para designar, para narrar, para pedir cosas, acciones, para preguntar…?).

Barlet y Gras proponen pasar del diálogo a la narración a través de la anticipación de los hechos de la vida cotidiana y las referencias sobre hechos pasados. Por medio de una libreta en la que los padres reflejan de forma visual los acontecimientos de la vida del niño (pegando recortes, fotos, haciendo dibujos), se ayuda al niño a reflejar oralmente lo que va a hacer y posteriormente se hablará de nuevo del acontecimiento pasado

Es indispensable observar de vez en cuando los intercambios lingüísticos en el medio natural, para evaluar las adquisiciones reales del niño, el uso espontáneo del lenguaje y la estimulación lingüística que proporciona el adulto, para establecer con los padres objetivos realistas y modificar estrategias que no han dado resultado.

7.2.3. La lectura orofacial

El desarrollo de los procesos de lectura orofacial puede emprenderse unos meses después del inicio del tratamiento logopédico, pero es siempre recomendable comenzar trabajando la audición. Con el niño muy pequeño se intenta atraer la atención hacia el rostro y los labios del locutor, pero procurando siempre hacerle descubrir los sonidos producidos por ese mismo rostro que se mueve. Los niños sordos que alcanzan un buen nivel labiolector descuidan el mundo

sonoro, por lo que conviene cambiar de posición cuando se le hable para estimular la audición (hablar desde atrás) y la visión periférica (hablar desde un lado).

La lectura orofacial y la audición son complementarias, la audición indica el modo de articulación (b es diferente de p) y la lectura labial del punto de articulación (b es diferente de f) (Dumont, 1989). Asimismo hay que tener en cuenta que la comprensión del movimiento de los labios es directamente proporcional a la comprensión de la estructura lingüística, las reglas sintácticas y gramaticales, los supuestos y la ironía (Barlet y Gras, 1995). La lectura orofacial es en realidad un sistema de descifrado por suplencia mental. Sólo algunos fonemas son visibles en los labios por lo que el sordo debe ayudarse de elementos contextuales y conocimientos previos para captar el mensaje. Generalmente sólo se llegan a comprender por este sistema un 35% de palabras en frases simples, obteniéndose resultados inferiores en el discurso continuo (Dumont, 1989). Para ayudar al niño sordo a realizar lecturas en los labios habrá que cuidar elementos ambientales como la iluminación, hablar vocalizando bien, sin interponer objetos delante de la boca, no saltar de un tema a otro, no hacer gestos que puedan inducir malentendidos, repetir frases enteras y no palabras aisladas o usar dibujos para centrar el tema de conversación.

7.2.4. La educación sensorial

La educación del resto de los sentidos del niño sordo no es sólo un método para ayudarle a compensar las deficiencias del sentido de la audición, sino que estos sentidos que el niño sordo conserva íntegros pueden y deben ponerse en relación con la educación auditiva, la aprehensión del lenguaje y su comprensión.

La vista nos proporciona información sobre los mensajes verbales utilizados por el entorno. Hay que enseñarle al niño que el rostro transmite sentimientos, exagerando la mímica del rostro y la corporal. Se le proponen aparatos que transforman el sonido en imágenes (amplificadores, software especializado), se puede cantar y hablar haciendo movimientos, palmadas etc. que ayuden a marcar el ritmo o facilitar la comprensión del significado. La lectura orofacial y la comunicación gestual están incluidas en las informaciones visuales que el niño debe aprender a discriminar.

Para educar el tacto utilizaremos instrumentos que asocien ruido y vibraciones, colocaremos la mano del niño en los amplificadores de fuentes sonoras como la radio y el cassette, si le hablamos al oído percibirá la salida del aire, cantándole mientras le acunamos percibirá las vibraciones del pecho, colocando la mano en la laringe percibirá las vibraciones de

la voz, le colocaremos los dedos en las aletas nasales para pronunciar las consonantes nasales y en la boca del adulto para notar la salida del aire.

También debemos afianzar el conocimiento del esquema corporal. El objetivo no es que aprenda los nombres de las diferentes partes del cuerpo, sino que sea capaz de organizar un conocimiento intuitivo de su yo corporal, aportándole indicios de organización y estructuras que tengan en cuenta aspectos relacionados con la imagen del cuerpo (el propio cuerpo, el cuerpo en movimiento, el cuerpo en sus relaciones con el espacio) (López Vicente, 2001).

7.2.5. Los aprendizajes básicos

El desarrollo del lenguaje va unido al desarrollo general del niño por lo que es necesario estimular todos aquellos aprendizajes que va a necesitar para optimizar su capacidad lingüística: la atención, la imitación, la repetición, el descubrimiento, el respeto a las normas, el juego simbólico y la memoria entre otros son procesos que van a ayudar al deficiente auditivo a consolidar otros aprendizajes y por ello no pueden ser descuidados.

La atención del niño sordo presenta características diferenciales respecto a la de un niño oyente que analizaremos en el apartado de comunicación visual. Debemos tener en cuenta de que el sordo tiene un sentido menos con el que controlar su ambiente, por lo que es normal que su atención parezca más dispersa que la del oyente al necesitar del movimiento del cuerpo y de la vista para captar acontecimientos que el oyente capta por medio de la audición sin necesidad de moverse. Hay que respetar sin embargo, ciertas normas básicas a la hora de estimular la atención que son válidas para cualquier tipo de niños: la atención no se moviliza por una ocupación que se le imponga, en un niño pequeño es necesario saber esperar el momento oportuno, no interrumpir su juego proponiendo el que nosotros creemos conveniente, sino aprovechar sus iniciativas e ideas, prolongando y demostrando interés por las ocupaciones que reclaman su atención. Debemos responder a su curiosidad, adaptándonos a su mentalidad, respetar los cambios repentinos de interés y convertir en juego las ocupaciones a través de las cuales se quiere enseñar algo al niño.

La imitación es uno de los principales motores del aprendizaje a esta edad. El niño es un imitador nato, la adquisición del lenguaje no es más que un vasto sistema de imitación de sonidos, palabras y estructuras que el niño recrea convirtiéndolo en propio. La imitación se estimula ayudando al niño con demostraciones, reforzando sus intentos y éxitos, y respetando su ritmo y su independencia cuando quiere hacer algo solo.

El niño sordo va a necesitar también aprender mediante innumerables repeticiones. No debemos cansar al niño instándole a repetir conductas cuando no le apetece, sino estimular y provocar las repeticiones que el niño realiza espontáneamente durante el juego. El adulto debe participar siempre que sea posible en los juegos de repetir, ayudándole si la tarea es difícil y estimulándole a distancia.

Durante el juego el adulto puede aprovechar para observar al niño y conocerle mejor, se puede siempre presentar en forma de juego las actividades que le disgustan, enseñarle a jugar solo, respetar la actividad del niño mientras juega, introducirse de vez en cuando en los juegos, pero no ser directivo, dejar que sea el propio pequeño el que dirija la actividad. Todo progreso debe ser aplaudido, incluso debemos aceptar y estimular ciertas tareas que realiza sin nosotros aunque las haga mal. Su independencia, sus iniciativas, su curiosidad y sus descubrimientos son herramientas preciosas en el aprendizaje.

Todo proceso de enseñanza se realiza dentro del respeto a ciertas normas básicas. El respeto a esas normas debe ser uno de los primeros objetivos de la enseñanza. En el mundo oyente, la mayoría de las normas se expresan y se explican verbalmente, por lo que el niño sordo puede no entender por qué debe comportarse en tal contexto de una forma determinada, puede asimismo dar golpes o hacer ruidos en situaciones no apropiadas sin darse cuenta de que molesta a los demás, interrumpirá conversaciones si no se le explica que debe aguardar a que el adulto deje de hablar y le preste atención. Las normas deben ser pocas, explícitas y claras, a ser posible expresadas de forma positiva (en vez de “no se tiran papeles al suelo”, mejor “los papeles se tiran en la papelera”). Podemos ayudarnos con dibujos y carteles. En líneas generales debemos prohibir al niño todo lo que representa un peligro para él o para los demás y exigir un mínimo de respeto para los objetos del entorno, las actividades de los demás y todo lo que le rodea (López Vicente, 2001).

7.2.6. Comunicación visual

El aprendizaje de la lengua de signos supone también el aprendizaje de una forma de comunicar que tiene características propias. Es importante poner en contacto al niño con modelos correctos de lenguaje como pueden ser otros sordos adultos, así como otros niños sordos, cuya comunicación está adaptada a su mentalidad e intereses. Si lo hacemos así, no es necesario una enseñanza formal de la lengua de signos, puesto que esta es la lengua que adquiere el sordo de forma natural. Podemos observar que dos niños sordos, aunque no conozcan la lengua de signos formal, se comunican gestualmente de una forma que nunca podría hacer un

adulto oyente. Ambos crean un código propio adaptado a sus necesidades y de esta forma el niño desarrolla funciones comunicativas básicas.

El adulto oyente debe aprender del adulto sordo en primer lugar a llamar la atención del pequeño: no se debe tocar al niño en cualquier lugar del cuerpo, evitaremos la cabeza, la nuca y la zona de la columna vertebral. El mejor lugar es el hombro. También se puede encender y apagar las luces de la habitación repetidas veces o agitar la mano dentro de su campo visual para llamar a distancia.

Es importante tener en cuenta el fenómeno de la atención dividida del sordo. El niño oyente puede prestar atención auditiva a una persona que habla y a la vez prestar atención visual al objeto del que se habla, por ejemplo, puede escuchar como le cuentan un cuento mientras mira los dibujos. El niño sordo debe alternar la mirada entre el adulto y el cuento. Es pues, necesario seguir varios pasos para comunicarnos con él: llamar su atención- esperar- establecer contacto visual- comunicar.

Hay técnicas para evitar que el niño tenga que estar constantemente desplazando el foco de atención visual y que utilizan los padres sordos para comunicarse con sus hijos. Por ejemplo, desplazar el signo de su ubicación original para que entre en el campo de visión periférico del niño. También se puede signar sobre el propio cuerpo del niño cuando el signo requiere contacto corporal (por ejemplo se puede hacer el signo de enfadado sobre la barbilla del niño mientras éste mira el dibujo del personaje enfadado en el cuento). También se puede signar sobre el propio libro (por ejemplo, desplazar el signo del tren sobre el dibujo del tren en el cuento).

Aparte de estas consideraciones la enseñanza de la lengua de signos se realiza siguiendo las mismas pautas que siguen los padres oyentes que enseñan lengua oral al niño oyente: captan su interés esperando su atención, adjudican significado a las primeras emisiones del niño, alternan los turnos comunicativos, expanden las emisiones del niño colocando las palabras que conoce en frases sencillas, corrigen los defectos de articulación, enseñan nuevos términos relacionándolos con la vida del niño y se comunican con él manteniendo a la vez contacto corporal y relaciones afectivas (López Vicente, T. 2001).

7.2.7. La participación de los padres

Ninguna técnica de estimulación tendría éxito si los padres no participasen en el proceso. Los padres deben involucrarse como protagonistas en la educación de sus hijos. Pero hay que entender que nadie les ha preparado para ello. La relación con un hijo sordo difiere en muchos aspectos de la relación con un hijo oyente. Dado que la mayoría de los padres de niños sordos

son oyentes, es fundamental que la intervención en la familia esté orientada por el equipo de profesionales que atienden al niño.

Es interesante que los padres asistan a las sesiones de logopedia y estimulación precoz del niño. En un principio se les asigna un papel de meros repetidores de los modelos que aprenden en la sesión. Posteriormente podrán poner en práctica ideas propias.

Hay que conseguir que los padres hablen al niño, tanto si se han planteado una educación bilingüe como oralista. A veces los padres se dicen: para qué hablarle si no me oye. Los padres que usan la lengua de signos pueden encontrar más cómodo utilizar este sistema y dejan de utilizar la lengua oral Así pues, uno de los primeros objetivos es que la comunicación no se interrumpa. Para ello los padres deben utilizar todos los recursos disponibles, hay que ir de lo fácil a lo difícil, de la comprensión a la expresión, de la lengua de signos, en su caso, a la lengua oral. Las frases deben ser sencillas pero no telegráficas: si el mensaje es mejor comprendido con lengua de signos, no dudar en utilizarla, si el niño ya ha adquirido un concepto a través de esta lengua puede empezar a trabajarse su oralización. Todo sirve: los signos, los gestos naturales, los dibujos, incluso los gestos inventados si es necesario.

La lengua de signos no interfiere el progreso de la lengua oral, por el contrario, lo facilita, la lengua de signos le da seguridad en sí mismo, le da una herramienta para estructurar su pensamiento, le da la información que no puede captar por el oído. Un niño sordo hijo de padres oyentes tiene muchas más oportunidades de usar la lengua oral que la lengua de signos, por lo que no hay que tener miedo a que desarrolle ésta última en el hogar y en la escuela, en su entorno tendrá que usar la lengua oral con otros familiares o con compañeros (López Vicente, 2001).

Una vez que los padres han asumido la necesidad de comunicarse con su hijo, hay que enseñarles a estimular esa comunicación. Los padres que sobrecontrolan la conversación suelen realizar preguntas excesivas, no responden a los enunciados de sus hijos, denominan excesivamente, corrigen continuamente la expresión de su hijo, piden a menudo a su hijo que imite su modelo de lenguaje y cambian muchas veces el tema de conversación (Puyuelo Sanclemente 2000).

Algunas de las técnicas para estimular la conversación son*: manifestar expectación* ante la respuesta del niño, *hacer descripciones* utilizando un acontecimiento sobre el que el niño está interesado y hablar sobre varios aspectos del mismo, o sobre lo que el adulto está haciendo o pensando: “Voy a regar la maceta, abro el grifo, pongo agua en la regadera”. El *modelado y expansión* consiste en copiar el enunciado del niño y modificarlo o extenderlo en una frase: El niño dice “pío”, la madre contesta “sí, los pájaros hacen pío, pío”. *El habla paralela* consiste en

ir describiendo lo que hace el niño: “Ahora pones arena en el cubo, vas a hacer un castillo”. Las *preguntas* promueven la participación del niño, especialmente si se hacen sobre el objeto de interés del niño en ese momento. El niño dice: “oso”, el padre pregunta: “¿quieres el oso?”. *Designar* es decir el nombre de las cosas, las acciones y los acontecimientos.

Las normas generales para conversar con el niño son:

- Hablar sobre el foco de atención del niño.
- Animar al niño a que explique historias.
- Organizar los mensajes.
- Hablar de forma clara.
- Hablar en positivo y evitar el lenguaje crítico.
- Evitar criticar al niño con el lenguaje.
- No sobrecontrolar las conversaciones.

Si el niño no nos entiende podemos repetir la frase, o reformarla con otras palabras, cambiando la estructura, simplificarla usando menos palabras, más fáciles o separando el mensaje en varias frases, dar más información, repetir las palabras clave, resaltar la palabra clave o proporcionar feedback, (Puyuelo Sanclemente, 2000).

En resumen, es esencial la participación de los padres en el desarrollo del lenguaje del niño, porque el lenguaje se llena de componentes afectivos y porque las situaciones que proporciona la familia son mucho más ricas, reales y funcionales. La participación entusiasta de toda la familia en las actividades diarias del niño, y felicitarle por sus progresos, no importa lo lentos que sean, son esfuerzos que valen la pena.

8. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA

En este apartado vamos a describir cuáles son las necesidades educativas especiales del desarrollo cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico de los alumnos sordos.

8.1. Necesidades educativas especiales del desarrollo cognitivo

Los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con deficiencia auditiva derivados de su desarrollo cognitivo son, entre otros (Alonso y otros, 1991):

- La escasa o incompleta experiencia con el medio, debido a su carencia sensorial auditiva.

- Las actitudes y expectativas inadecuadas del entorno familiar y escolar respecto a sus posibilidades de aprendizaje
- La dificultad para estructurar y sistematizar la realidad a través del lenguaje oral.

Ser sordo implica:	**Un sordo necesita:**
- Entrada de información por vía principalmente visual. - Menos conocimiento del mundo. - Dificultad a la hora de representar la realidad a través de un código oral. - Dependencia para desarrollar el proceso de aprendizaje.	- Recurrir a estrategias visuales, táctiles y de ritmo para aprovechar otros canales de información. - Recurrir a experiencias directas, mediante la manipulación, para la obtención de mayor información de lo que sucede a su alrededor. - Utilización de un sistema lingüístico de representación. - Desarrollar estrategias para aprender autónomamente.

8.2. Necesidades educativas especiales del desarrollo socio-afectivo

Las necesidades educativas que se generan a partir del desarrollo socio-afectivo del niño con discapacidad auditiva se deben a los siguientes factores: (Alonso y otros, 1991)

- Falta de modelos de identificación ajustados que posibiliten una seguridad interna y un conocimiento de cómo puede ser el del adulto.
- Escasas experiencias sociales ricas y variadas, en las cuales puedan aprender los valores y normas sociales.
- Actitudes y expectativas inadecuadas hacia el alumno con discapacidad auditiva que distorsionan profundamente su desarrollo.
- Ausencia de un código comunicativo que les permita acceder al conocimiento social en toda su amplitud, código que le dé la posibilidad de control interno de su propia conducta.

Ser sordo implica	Un sordo necesita
➢ Dificultades para incorporar normas sociales. ➢ Dificultad en la identidad social y personal. ➢ Dificultad para actuar comunicativamente con sus iguales y con adultos.	➢ Recibir mayor información referida a normas y valores. ➢ Asegurar un desarrollo adecuado de la autoestima y el autoconcepto. ➢ Desarrollar su propia identidad personal. Ser valorado y recibir una educación que dé respuesta a sus necesidades. ➢ Que padres y educadores tengan respecto a él unas expectativas ajustadas. ➢ Apropiarse y compartir un código de comunicación. ➢ Fomentar la interacción y compartir significados con deficientes auditivos y oyentes.

8.3. Necesidades educativas especiales del desarrollo comunicativo-lingüístico

La sordera no afecta exclusivamente al desarrollo del área comunicativo-lingüística, sino a todo el desarrollo de forma global. Si el niño sordo no dispone de un código que le permita comunicar y representar la realidad su desarrollo cognitivo se verá afectado Y este empobrecimiento intelectual afectará a su lenguaje, convirtiéndose en un círculo vicioso (Alonso y otros, 1991).

A su vez, su desarrollo social será más inmaduro, ya que la base de toda relación social está en disponer de una herramienta de comunicación que nos permita expresar y entender el entorno que nos rodea, planificar nuestras acciones y comprender las de los demás.

Ser sordo implica	Un sordo necesita
➢ Dificultades para incorporar y comunicar a través del código oral.	➢ Aprender de forma intencional el código mayoritario. ➢ Apropiarse y desarrollar tempranamente un código de comunicación útil, verbal o no verbal. ➢ Intervenir y estimular su lenguaje oral. ➢ Potenciar y aprovechar restos auditivos.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1. Libros

Alonso, P., Gutiérrez, A., Fernández, A. y Valmaseda, M. (1991). Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva. Madrid: MEC. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Barlet, X. y Gras, R. (1995) Atención temprana del bebé sordo. Barcelona: Masson.

Bonvillian, J.D. (1983). Early Sign Language Acquisition and its Relations to Cognitive and Motor Development. En J.Kyle y B.Woll: Language in Sign. Londres, Croom Helm.

Candel Gil, I. y Fernández Alarcón, M (2003). La discapacidad auditiva en el siglo XXI. Murcia: Aspasord.

Dumont,A. (1989). El logopeda y el niño sordo Barcelona. Masson

Guillén Gosálbez, C.; García Fernández, J.M.; Sánchez Caravaca, M. y Pérez Cobacho, J. (2007). Lengua de signos. Un camino para la comunicación. Murcia: Diego Marín.

Knaster, J. (1999). Otología práctica. Barcelona: Centro de Estudios e Investigación GAES.

Lozano, J. y García, R. (1999). Adaptaciones curriculares para la diversidad. Murcia: Editorial KR.

Marchesi, A. (1987). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicología.

Marchesi, A. (1992). Comunicación, Lenguaje y Pensamiento de los Niños Sordos. En Marchesi, Coll y Palacios: Desarrollo Psicológico y Educación III. Madrid: Alianza.

Marchesi, A., Alonso, P., Paniagua, G. y Valmaseda, M. (1995). Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos. Madrid: CIDE.

Morgon, A., Aimard, P. y Daudet, N. (1978). Educación precoz del niño sordo para padres y educadores. Masson Barcelona

Morgon, A., Aimard, P. y Daudet, M. (1978). Educación precoz del niño sordo. Toray-masson. Barcelona

Pérez Cobacho, J., García Fernández, J.M., Guillén Gosálbez, C. y Sánchez Caravaca, M. (2001). Introducción a la Lengua de Signos Española: Una experiencia piloto. Murcia: Diego Marín.

Schlesinger, H.S. y Meadow, K.P. (1972). Sound and sign: Childhood deafness and mental health. Berkeley: University of California Press.

Torres Monreal, S. (1988). La Palabra Complementada. Madrid: CEPE.

Unidad De Comunicación Aumentativa Atam Fundesco (1998) Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación. Dirección General de acción social del Ministerio de Trabajo y Seguridad social..

9.2. Capítulos en libros

Bonvillian, J.D. y Folien, R.J. (1993). Sign Language Acquisition: Developmental Aspects. En Marschak y Clark (Eds): Psychological perspectives on deafness (pp.229-265). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

García Fernández, J.M., Pérez Cobacho, J., Sánchez Caravaca, M. y Guillén Gosálbez, C. (2001). El sistema auditivo: funcionamiento y déficit. En García Fernández, J.M.: El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. Murcia: Diego Marín

López Vicente, T (2001) Detección precoz y atención temprana. En García Fernández, J.M.: El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. Murcia: Diego Marín

Panera García, I., Gómez Canet, P. y Pérez Sánchez, A.M. (2001). Implantes cocleares. En García Fernández, J.M.: El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. Murcia: Diego Marín.

Villalba Pérez, A. (2004). Psicología y lenguaje. Implicaciones de la sordera: repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social. En C. Jáudenes: Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva. Madrid: FIAPAS.

9.3. Artículos en revistas

Best, B. y Roberts, G. (1976). Early Cognitive Development in Hearing Impaired Children. American Annals of the Deaf, 121, 560-576.

Cornett, R.O. (1967). Cued Speech. American Annals of the Deaf, 112, 3-13.

Puyuelo Sanclemente, M. (2000). Intervención temprana del lenguaje en la deficiencia auditiva desde la familia. FIAPAS 75, 48-54.

Sánchez Hípola, M.P.(1995). La atención temprana del niño sordo y familia FIAPAS. 44 Separata I-XII

Torres, S. y Ruiz, M.J.(1998). Claves para la intervención logopédica: el papel de los padres. FIAPAS 64 ,22-27

9.4. Páginas web

Alfabeto dactilológico. Asociación EUNATE. Familiares y Amigos de Personas con Deficiencia Auditiva de Navarra. Disponible en: http:/ www.eunate.org

Santiago Torres, José Sánchez y Patricia Carratalá. Curso de bimodal. Disponible en: htpp:/ www.campusvirtual.uma.es/sac/_contenidos/cap5bimo.pdf (mayo de 2007)

Sorderas genéticas
www.bq.uam.es/doctorado/cursos/actual/vision/geneticaaudicion/geneticadelaudicion1.pdf

Portal sanitario de la Región de Murcia. Detección precoz de hipoacusias neonatales www.murciasalud.es

10. BIBLIOGRAFÍA

Castaño Garrido, S. y Herrera-Gutiérrez, E. (2003).Atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva en la Región de Murcia. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
García Fernández, J.M., Pérez Cobacho, J., Sánchez Caravaca, M. y Guillén Gosálbez, C. (2001). El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. Murcia: Diego Marín

Jiménez Torres, M.G. y López Sánchez, M. (2003). Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos pedagógicos. Madrid: CEPE.

Marchesi, A. (1987). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicología.

Pérez Avilés, F. (2006). Discapacidad auditiva. Orientaciones educativas. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Torres Monreal, S.; Rodríguez Santos, J.M.; Santana Hernández, R. y González Cuenca, A.M. (1995). Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Granada: Aljibe.

11. GLOSARIO DE TÉRMINOS

APANDA: Asociación de Padres de Niños con Déficit Auditivo con sede en Cartagena y perteneciente a FIAPAS (Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos).

ASPANPAL: Asociación de Padres de Niños con Problemas de Audición y Lenguaje con sede en Murcia y perteneciente a FIAPAS.

AUDIOGRAMA: Gráfica de los resultados audiométricos del sujeto. Es una tabla de doble entrada en la que el eje de accisas refleja las frecuencias medidas en herzios y el eje de ordenadas refleja las intensidades medidas en decibelios.

AUDIOMETRÏA: Es una prueba subjetiva para medir la capacidad auditiva del sujeto, del que requiere su colaboración. Proporciona un umbral auditivo en frecuencias que van desde los 125 Hz hasta los 8000 Hz. Existen audiometrías tonales (los estímulos son tonos puros) y vocales (los estímulos son palabras) y pueden realizarse con auriculares o en campo libre, con y sin audífonos, y usando la vía aérea (el oído) o la ósea (transmisión del sonido a través de los huesos del cráneo).

AUDIÓMETRO: Aparato de precisión que estimula el oído en una gama de frecuencias y que explora la vía ósea mediante un vibrador y la aérea con auriculares o en campo libre.

CÓCLEA: Órgano del oído interno con forma de caracol. Contiene los botones terminales del nervio auditivo, también llamado VIII par craneal.

COFOSIS: Pérdida total de la audición.

CONGÉNITO: Que existe desde el nacimiento, bien por un factor hereditario o por un suceso ocurrido durante el desarrollo embrionario.

CUED SPEECH: Palabra Complementada. Sistema ideado por Cornett en 1967 para complementar el habla mediante tres posiciones de la mano y ocho configuraciones de los dedos. Estas formas de la mano se llaman kinemas.

DACTILOLOGÍA: Alfabeto gestual usado en la lengua de signos para deletrear nombres propios o palabras desconocidas.

DB: Abreviatura de decibelio (dB).

DECIBELIO: Unidad de medida usada para evaluar potencias sonoras.

FRECUENCIAS CONVERSACIONALES: Aquellas en las que se mueve con más frecuencia el espectro del lenguaje oral, 500, 1000, 2000 y a veces se incluye también los 3000 Hz. Son las que se utilizan para hallar la capacidad auditiva media del sujeto.

HZ: Abreviatura de herzio (Hz).

HERTZIO: Unidad de medida equivalente a la frecuencia de un fenómeno periódico, como son las ondas sonoras.

HIPOACUSIA: Pérdida de audición. Puede ser leve, moderada, severa o profunda.

INDICE HAIG: Media aritmética entre las tres frecuencias más representativas en las que se mueve el espectro sonoro del lenguaje oral: 500, 1000 y 2000 Hz.

LECTURA LABIOFACIAL: Proceso mediante el que los sordos descifran el mensaje hablado valiéndose de las formas de la boca del hablante y otros detalles del rostro.

LENGUA DE SIGNOS: Lengua natural de las personas sordas en la que los conceptos e ideas se expresan mediante gestos manuales combinados entre si temporal y espacialmente.

NERVIO AUDITIVO: VIII par craneal, está constituido por dos nervios que caminan juntos la mayor parte de su trayectoria.

NEUROFIBROMATOSIS TIPO I: Sordera asociada a manchas de color café con leche en la piel, neurofibromas, crecimientos benignos en el iris del ojo escoliosis, agrandamiento o deformación de huesos.

NEUROFIBROMATOSIS TIPO II: Sordera asociada a alteraciones de la función vestibular, cataratas, gliomas, meningiomas y neurofibroma.

OTITIS: Inflamación de la mucosa del oído medio provocada por procesos alérgicos, infecciosos, traumáticos y también por malformaciones vasculares.

OTITIS SEROSA: Acumulación de líquido en el oído medio.

OTOEMISIONES ACÚSTICAS: Energía acústica que se produce en la cóclea de los normoyentes y que puede registrarse en el canal auditivo externo para determinar si un niño tiene o no audición normal.

OTOTÓXICOS: Fármacos que pueden afectar al oído interno destruyendo las células ciliadas del órgano de Corti.

PALABRA COMPLEMENTADA: Cued Speech.

POTENCIALES EVOCADOS AUDITIVOS DE TRONCO CEREBRAL: (BERA o PEATC) Prueba objetiva de la capacidad auditiva, que no requiere la colaboración del sujeto, por lo que puede realizarse con niños muy pequeños.

SINDROME DE KLIPPEL-FEIL: Sordera asociada a enfermedades esqueléticas y afectación cardíaca.

SINDROME DE PENDRED: Sordera asociada a tiroides aumentado.

SINDROME DE WAARDENBURG: Sordera asociada a signos faciales como mechón blanco en la frente, raiz nasal ancha y aplanada, heterocromía del iris, hiperplasia de las cejas y áreas hipopigmentadas.

SISTEMA BIMODAL: Sistema de comunicación que complementa el habla con gestos manuales tomados de la lengua de signos, pero utilizando la estructura gramatical de la lengua hablada.

SORDERA DE CONDUCCIÓN: También llamada de transmisión. Aquella en la que las ondas sonoras se bloquean en el oído externo o medio, por malformaciones, infecciones, traumatismos…

SORDERA MIXTA: Aquella en la que existen componentes de transmisión y de percepción.

SORDERA DE PERCEPCIÓN: También llamada neurosensorial. Cuando el sonido no llega al cerebro por problemas en el oído interno o el nervio auditivo.

SORDERA PRELOCUTIVA: Originada antes de la adquisición del lenguaje. Generalmente se toma como límite los tres años de edad.

SORDERA POSTLOCUTIVA: Originada después de la adquisición del lenguaje o a partir de los 3 años de edad.

UMBRAL AUDITIVO: Mínima intensidad de un sonido para desencadenar una sensación auditiva. El umbral auditivo medio se halla con la media de los umbrales auditivos de las frecuencias conversacionales en el mejor de los dos oídos.

12. ACTIVIDADES PRÁCTICAS

1. Con lo que has leído en este capítulo ¿qué sistema de comunicación crees que sería el adecuado para un niño de dos años con implante coclear? Justifica tu respuesta.

2. ¿Cuáles son las principales características de la lengua de signos española? Busca en internet información sobre las lenguas de signos y escribe en qué países ya ha sido reconocida como lengua oficial.

TEST DE AUTOEVALUACION

1. La sordera de percepción se llama también:
   a) De conducción
   b) Neurosensorial
   c) De transmisión
   d) Genética

2. La prueba de screening auditivo que se realiza en neonatos se llama:
   a) Potenciales evocados de tronco cerebral
   b) BERA
   c) Detección de otoemisiones acústicas
   d) Audiometría conductual

3. Para comunicarnos con un niño sordo debemos seguir los siguientes pasos:
   a) llamar su atención- esperar- establecer contacto visual- comunicar
   b) establecer contacto visual- llamar su atención- comunicar- esperar
   c) comunicar- esperar- establecer contacto visual- llamar su atención
   d) llamar su atención- comunicar- esperar- establecer contacto visual

4. Cual de las siguientes no es una necesidad educativa específica de la deficiencia auditiva
   a) Necesidad de desarrollar un adecuado autoconcepto
   b) Necesidad de adquirir estrategias de imitación
   c) Necesidad de apropiarse de normas y valores sociales
   d) Necesidad de adquirir conocimientos del mundo que le rodea

5. Cual de las siguientes no es una norma básica para hablar con un niño sordo
   a) Hablar sobre el foco de atención del niño
   b) Hablar en positivo
   c) Corregirle cuando dice algo mal

d) Animarle a que explique historias

6. ¿Cómo podemos manejar el fenómeno de la atención dividida en un niño sordo?
    a) Utilizando la palabra complementada
    b) Signando dentro del campo de visión periférico del niño
    c) Utilizando el dactilológico
    d) Esperando a que nos mire para hablarle

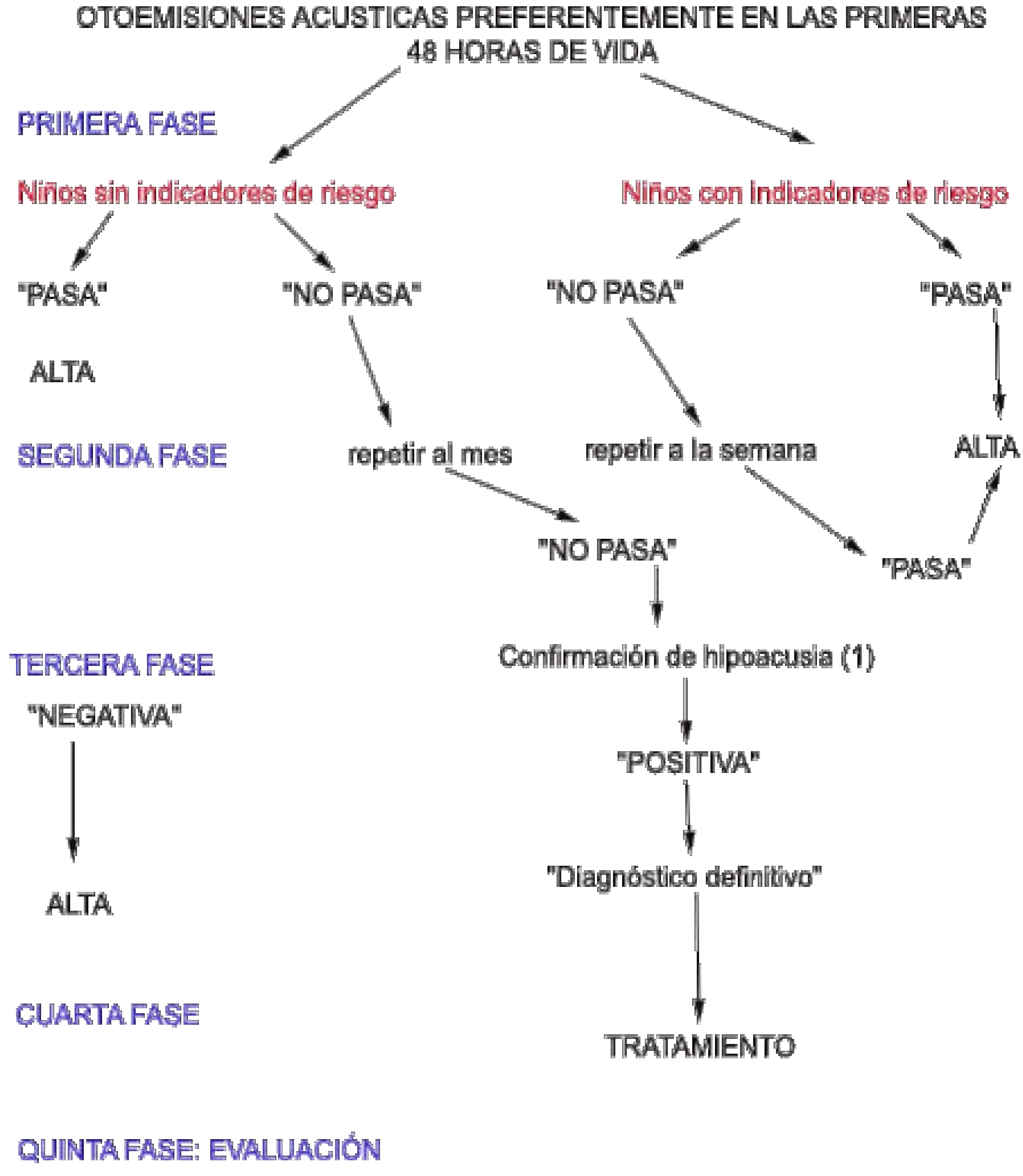
7. ¿Cual de las siguientes afirmaciones no está relacionada con la palabra complementada?
    a) La lectura labiofacial desempeña un papel central
    b) Emplea como unidad básica el fonema
    c) Los componentes manuales por sí solos carecen de valor lingüístico
    d) Permite desarrollar el discurso a velocidad normal

8. De un niño con un umbral auditivo medio de 80 dB en el oído derecho y 100 dB en el oído izquierdo decimos que presenta una sordera o hipoacusia:
    a) Profunda
    b) Mixta
    c) Media
    d) Severa

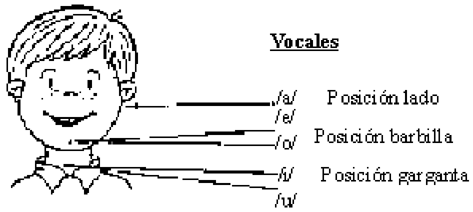
9. Señala la afirmación errónea:
    a) las sorderas genéticas son siempre congénitas
    b) las sorderas congénitas pueden estar producidas por ototóxicos
    c) Las sorderas perinatales pueden estar provocadas por anoxia en el parto
    d) Un traumatismo puede producir sordera

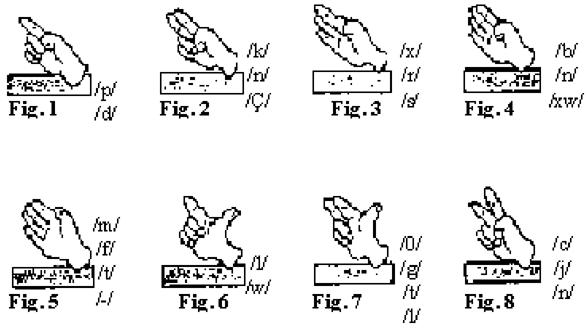
10. ¿Cual de estas pruebas diagnósticas no puede realizarse con bebés?
    a) Potenciales evocados
    b) Impedanciometría
    c) Audiometría convencional de tonos puros
    d) Otoemisiones acústicas

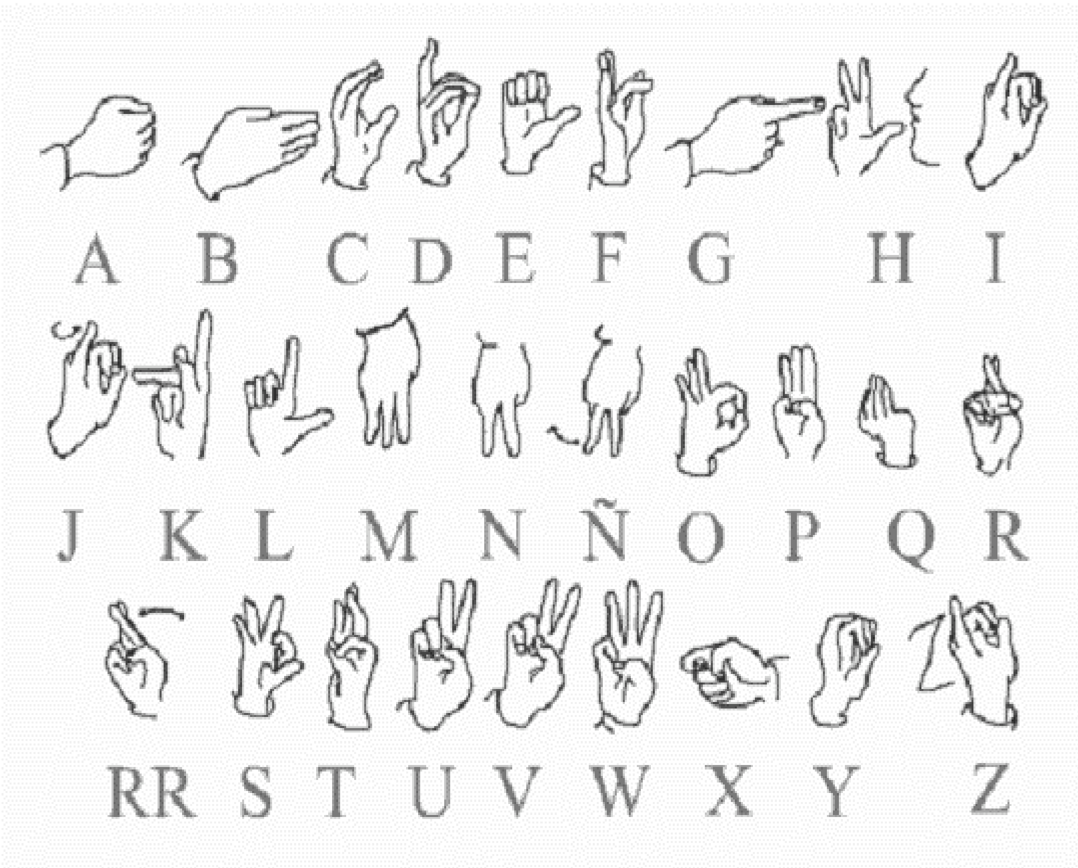
SOLUCIONES: 1b 2c 3a   4b 5c 6b 7b 8d 9a 10c



(1)Prueba a realizar por ORL de la URAR


Vocales
/a/
/e/
Posición lado
/o/
Posición barbilla
/i/
/u/
Posición garganta


/p/
/d/
Fig. 1
/k/
/n/
/Ç/
Fig. 2
/x/
/r/
/s/
Fig. 3
/b/
/n/
/xw/
Fig. 4
/m/
/f/
/t/
/-/
Fig. 5
/l/
/w/
Fig. 6
/θ/
/g/
/t/
/l/
Fig. 7
/c/
/j/
/n/
Fig. 8


A B C D E F G H I
J K L M N Ñ O P Q R
RR S T U V W X Y Z

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

López Vicente, T. y Guillén Gosálbez, C.

Equipo Específico de deficiencia auditiva. Sede de Murcia. CEIP Ntra. Señora de la Paz. C/ Puente Tocinos 12. 30006 Murcia

Equipo Específico de deficiencia auditiva. Subsede de Cartagena. C/ Ribera de San Javier, nº 13. 30203. Cartagena

RESUMEN

La presente unidad está dedicado a la intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. En primer lugar hemos realizado un repaso de las distintas modalidades de escolarización existentes en la región de Murcia para los alumnos sordos y una descripción de las principales adaptaciones curriculares (de acceso y de los elementos básicos). A continuación nos hemos centrado en la intervención educativa, destacando tres aspectos fundamentales, la rehabilitación auditiva en el niño con implante coclear, la intervención en el lenguaje oral y la intervención en la expresión y comprensión escrita. Hemos dedicado también un apartado a algunas de las principales ayudas técnicas existentes para los alumnos con deficiencia auditiva, a saber, ayudas tecnológicas para el aprovechamiento de los restos auditivos, ayudas técnicas para la vida diaria y programas informáticas como recurso educativo. Por último hemos recogido algunas orientaciones para la intervención con familias.

Palabras clave: ***adaptación curricular, audífonos, aula abierta, ayudas técnicas, comprensión lectora, deficiencia auditiva, equipos de frecuencia modulada, hipoacusia, intervención educativa, lenguaje oral, programas informáticos, recursos de Internet, sordera***.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las necesidades educativas especiales del alumno con deficiencia auditiva presenta hoy en día una perspectiva mucho más amplia que hace unas décadas. Durante los últimos años las investigaciones desarrolladas desde distintas disciplinas han aportado nuevos elementos de reflexión sobre la consideración de la sordera y la educación de los alumnos sordos, introduciendo otros sistemas de comunicación como factor fundamental en la intervención educativa con estos alumnos. Por otra parte, la reciente aparición de los implantes cocleares y por consiguiente las mejores expectativas auditivas de los alumnos sordos han retomado las investigaciones y los tratamientos rehabilitadores de la discriminación auditiva y la lengua oral. Estos estudios que se han venido produciendo desde los años sesenta se han convertido en factores de cambio para proporcionar una nueva concepción de la sordera, que debe mantener en cualquier caso una visión integral del niño sordo como persona que tiene que desarrollarse tanto lingüística como social, cognitiva y emocionalmente.

2. MODELOS DE ESCOLARIZACIÓN

La Región de Murcia ofrece diversos modelos de escolarización a los alumnos con deficiencia auditiva, para garantizar a las familias en lo posible el acceso a diversas formulas educativas que respondan lo más ajustadamente posible a las necesidades de su hijo.

A) Centros de infantil y primaria con apoyos

Al igual que el resto de alumnos con necesidades educativas especiales, el alumno permanece un mayor número de horas en el aula ordinaria y recibe apoyos por parte de los especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica en función de los recursos del centro y las necesidades de los alumnos. Es un modelo adecuado para alumnos hipoacúsicos o con implante coclear que tengan un buen pronóstico en cuanto al desarrollo del lenguaje oral y posibilidades auditivas.

B**) Centros de infantil y primaria con programa ABC**

El programa ABC se desarrolla en varios centros de la provincia para responder a las necesidades de los alumnos sordos con mayores dificultades de lenguaje y/o que precisan un sistema de comunicación aumentativo o lengua de signos. Los alumnos sordos son atendidos dentro del aula por una logopeda especialista en alumnos con deficiencia auditiva y con conocimientos de sistemas de comunicación. Dicha logopeda realiza funciones de cotutoría junto con la profesora tutora del aula. Estos centros cuentan también con intérprete de lengua de signos. Los centros que en la actualidad llevan a cabo el programa son: CEIP Santa María de Gracia en Murcia, CEIP Beethoven en Cartagena y CEIP de Purias en Lorca.

C) Centros de infantil y primaria con aula abierta específica de alumnos sordos

Este modelo está destinado a alumnos sordos con deficiencias asociadas, que requieren una atención más diferenciada y una supervisión y ayuda frecuente en las tareas. En ocasiones, el aula abierta puede atender provisionalmente a alumnos sordos sin discapacidades asociadas que presentan un retraso curricular muy significativo debido a condiciones socioculturales desfavorables u otras causas. Cuando los alumnos consiguen acercarse más al currículo ordinario se les integra en el programa ABC. De ahí que los dos centros que tienen aulas abiertas para sordos son igual que en el apartado anterior el CEIP Santa María de Gracia y el CEIP Beethoven. El tutor del aula abierta es un profesor de audición y lenguaje especialista en alumnos con

deficiencia auditiva y con conocimientos de sistemas de comunicación aumentativa y lengua de signos. Las aulas cuentan también con auxiliar técnico educativo.

D) Institutos de educación secundaria con apoyos

Al igual que el resto de alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos sordos permanecen la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria y reciben apoyos por parte de los especialistas de audición y lenguaje y/o pedagogía terapéutica, en función de las necesidades de los alumnos y de los recursos del centro. Muchos institutos que escolarizan alumnos con necesidades de sistemas de comunicación alternativos cuentan también con intérpretes de lengua de signos.

E) Institutos de educación secundaria con proyecto ABC

Como continuación del modelo educativo que propone el programa ABC en primaria, a partir del curso 2007/08 se pone en marcha el proyecto ABC en secundaria en el IES Infante D. Juan Manuel de Murcia. La principal novedad de este modelo es que los alumnos cuentan con profesores de educación secundaria especialistas en deficiencia auditiva y expertos en lengua de signos en casi todas las áreas del currículo (excepto Educación Física y Educación Plástica en que la información es transmitida por un intérprete de lengua de signos española). También reciben apoyo por parte de logopedas. Como en el programa ABC de primaria, hay, pues, dos profesores en el aula, excepto en lengua castellana e inglés, en las que los alumnos sordos asisten por separado a las clases. Los profesores expertos ejercen también labores de cotutoría, y se ofrece además, una asignatura optativa del ámbito sociolingüístico en la que se imparte lengua de signos a los alumnos sordos.

F) Centros específicos de educación especial

Esta modalidad se destina a alumnos que precisan adaptaciones tan significativas que no pueden ser atendidas en un centro ordinario. Son alumnos con graves discapacidades, y en ningún caso la deficiencia auditiva es la mayor de ellas.

3. ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Se pueden definir como cualquier ajuste o modificación que se realiza de la oferta educativa común para responder a los alumnos, en este caso con deficiencia auditiva, en un continuo de la respuesta a la diversidad (Garrido, C. y otros, 2001). No tienen un carácter

definitivo y determinante, sino que hay que modificarlas en función de la evolución del sujeto y forman un continuo que va desde los ajustes poco significativos a muy significativos y desde modificaciones temporales a permanentes.

3.1. Adaptaciones curriculares de centro para alumnos con discapacidad auditiva

Son las modificaciones que comparten todos los alumnos de un centro en una etapa o ciclo determinado. Muchos de los ajustes que benefician a los niños con deficiencia auditiva, enriquecen de igual manera al resto de alumnos del centro, puesto que dan cabida a la diversidad en el ritmo y contenidos de aprendizaje, mejoran la convivencia y la interacción social y fomentan valores de cooperación, aceptación de las diferencias, solidaridad etc. Los centros de integración preferente de alumnos sordos y aquellos con programas específicos (aulas abiertas o programa ABC) tienen más posibilidades y necesidad de realizar adaptaciones curriculares de centro para que estos alumnos se integren realmente en la comunidad educativa.

3.1.1. Adaptaciones en los elementos básicos del currículo

Son las que afectan a los objetivos y contenidos, la metodología y actividades y la evaluación de los alumnos.

A) Adaptaciones en objetivos y contenidos

Se realizan a partir de la competencia curricular de los alumnos con deficiencia auditiva. Pueden ser algunas de las siguientes:

- Asegurar el equilibrio entre todas las capacidades, evitando que la adquisición de conceptos sea el factor principal que oriente el aprendizaje.
- Priorizar objetivos referentes a comunicación, socialización y autonomía.
- Priorizar contenidos referentes a procedimientos (destrezas, estrategias y métodos de trabajo), de manera que permitan mayor autonomía al alumno en el aprendizaje.
- Priorizar contenidos referentes a valores, normas y actitudes.
- Atención especial a los contenidos que impliquen la incorporación de normas sociales y la comprensión de motivos y consecuencias de las acciones.
- Organización global de los contenidos, en especial los referidos al lenguaje.
- Introducción de un sistema complementario de comunicación para todo el alumnado y profesorado del centro.
- Introducción de contenidos referidos a la comunidad sorda.

- Reformular objetivos y bloques de contenidos referentes al lenguaje para incluir la posibilidad de adquisición a través de una lengua diferente (lengua de signos).

B) Adaptaciones en metodología y actividades

Abarcan diferentes formas de presentación de contenidos, técnicas para desarrollarlos, estrategias que enseñamos al alumno para favorecer su aprendizaje etc. Pueden ser las siguientes:

- Incorporación de métodos activos que impliquen la experiencia directa de los alumnos con el medio.
- Destacar como criterio metodológico el uso de técnicas, estrategias y materiales visuales para la elaboración de actividades.
- Utilizar un sistema complementario de comunicación que acompañe a las verbalizaciones.
- Utilizar la lengua de signos con los sordos usuarios de la misma.
- Resaltar la expresión corporal y la utilización de manos y gestos como apoyo a la comunicación.
- Decidir sobre el método que se va a desarrollar para la enseñanza del lenguaje a los niños sordos.
- Decidir el método de lectoescritura más idóneo para los alumnos sordos.
- Utilizar el dactilológico como método de apoyo en el inicio de la lectoescritura.
- Planificación detallada de las actividades de ocio y juego de manera que favorezcan la interacción social de los alumnos oyentes y sordos.
- Planificar la realización de actividades extraescolares que favorezcan la participación y la mejor comprensión del entorno de los alumnos sordos.
- Diseñar actividades en las que los alumnos sordos puedan establecer contacto con otras personas sordas.

C) Adaptaciones en la evaluación

Una evaluación homogénea para todos puede enmascarar las adquisiciones de los alumnos sordos, bien porque no se ajuste a los objetivos planteados para ellos individualmente o porque no sea el medio de evaluación idóneo para sus posibilidades de expresión. El centro que escolariza alumnos sordos debería tomar algunas de las siguientes medidas:

- Establecer criterios de evaluación individualizados para los alumnos con deficiencia auditiva que incluyan objetivos y contenidos específicos para estos alumnos (rehabilitación del lenguaje oral, sistemas de comunicación).
- Establecer criterios de promoción en función de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Facilitarle al alumno el apoyo específico y visual necesario para poder realizar las actividades de evaluación.
- Determinar sistemas de evaluación adecuados para las capacidades de estos alumnos (evaluación a través de lengua de signos, evaluaciones objetivas o de respuesta corta en áreas diferentes de la lengua castellana y extranjera en las que se minimice la influencia de la capacidad de comprensión y expresión escrita en los resultados).
- Determinar las responsabilidades en el proceso de evaluación por parte del equipo de apoyo.

3.1.2. Adaptaciones en los elementos de acceso al currículo

Son fundamentales para atender adecuadamente a prácticamente la totalidad de los alumnos sordos, los cuales en la mayoría de los casos cuentan con capacidades cognitivas similares a las de sus compañeros oyentes, pero tienen dificultades en el acceso a la información oral y escrita del aula.

A) Adaptaciones en los elementos personales y su organización

En la mayor parte de los casos, los alumnos sordos deben contar con algunos apoyos extraordinarios (logopedas, profesores de apoyo pedagógico o intérpretes de lengua de signos). El centro debe facilitar la formación de este profesorado y organizar su intervención para cubrir las necesidades de estos alumnos que escapan por su dificultad o especificidad a los tutores o profesores de área. Los ajustes pueden ser algunos de los siguientes:

- Formación del profesorado sobre aspectos referidos a la deficiencia auditiva, así como el sistema de comunicación que se adopte en el centro.
- Incorporación de intérpretes de lengua de signos.
- Incorporación de profesorado especialista en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica.
- Determinar claramente las funciones y responsabilidades de cada uno de los elementos personales que intervienen con los alumnos con deficiencia auditiva.

- Tratar de ajustar las expectativas de todos los elementos personales respecto al proceso de aprendizaje de estos alumnos.
- Conseguir una mayor implicación de las familias en la educación del niño con deficiencia auditiva.
- Decidir sobre el tipo de relación que se va a establecer con instituciones o asociaciones que estén relacionadas con la deficiencia auditiva.
- Establecer horarios de coordinación con el equipo específico de deficiencia auditiva u otros servicios de orientación, así como con otros profesionales externos que intervengan en la educación de los alumnos sordos.
- Desarrollar programas de prevención para que las profesoras de audición y lenguaje puedan detectar posibles problemas de audición en alumnos no diagnosticados.

B) Adaptaciones en los elementos materiales y su organización

Son igualmente fundamentales para facilitar el acceso a la información auditiva, reforzar la información por vía visual y para complementar los materiales escritos ordinarios de excesiva dificultad para los alumnos sordos. Entre otras destacamos:

- Selección y planificación del uso de ayudas técnicas en función de las necesidades de los alumnos con deficiencia auditiva.
- Tener en cuenta la adaptación de materiales y de textos escritos a la hora de planificar la elaboración de materiales.
- Creación de un aula de recursos.
- Tener en cuenta las condiciones de luz y sonoridad a la hora de distribuir las aulas.
- Determinar los materiales necesarios para la formación y el perfeccionamiento del profesorado.
- Distribuir espacios para desarrollar las actividades conjuntas, metodologías concretas y trabajo individual con los alumnos.

C) Adaptaciones en la comunicación

El centro debe procurar el uso de todas las vías de comunicación posibles para garantizar un acceso lo más completo posible a la información. Los recursos multimedia, las ayudas técnicas, el uso adecuado de recursos tradicionales visuales (fichas de trabajo, pizarra) tanto como el uso de las nuevas tecnologías.

- Desarrollar programas de estimulación del lenguaje en la etapa de educación infantil.
- Utilizar materiales audiovisuales, a ser posible con la información auditiva adaptada (subtitulado, traducción a lengua de signos).
- Utilizar programas informáticos específicos de discriminación auditiva (SEDEA, Juega con Simón etc.) y articulación (speech viewer, tarjeta VISHA etc.).
- Utilizar software adecuado para los alumnos sordos que refuerce las áreas de aprendizaje (pequeabecedario, diccionarios de LSE, programas de lectoescritura específicos etc.).
- Enseñar a los alumnos el manejo de Internet, a buscar información adecuada, videos en LSE, uso del correo electrónico para mejorar las habilidades de expresión escrita etc.).
- Elaborar fichas de trabajo que cubran pasos intermedios en el aprendizaje.
- Elaborar fichas de trabajo o buscar materiales que complementen un tema dado.
- Elaborar o seleccionar materiales en los que las imágenes (fotos, dibujos, esquemas etc.) sean abundantes y ayuden a la comprensión del texto.
- Utilizar la pizarra de forma clara, distribuyendo ordenadamente la información, escribiendo las palabras clave y usándola como guión de la explicación del tema.
- Utilizar ayudas técnicas con los alumnos que las precisen (aparatos de FM), disponer a quien corresponde la responsabilidad de guardarlas, recargar la batería etc.
- Planificar un horario para selección y elaboración de materiales didácticos.

3.2. Adaptaciones curriculares de aula

Son las que comparte todo un grupo de enseñanza aprendizaje y que son planteadas para responder a los alumnos sordos que se encuentran en ese grupo.

3.2.1. Adaptaciones en los elementos básicos del currículo

Dentro de las adaptaciones en los elementos básicos destacamos las adaptaciones en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

A) Adaptaciones en objetivos y contenidos

Permiten adecuar el currículo a los alumnos sordos del aula sin dejar de cubrir los objetivos marcados para el resto de alumnos. Algunas pueden ser las siguientes:

<u>1. Introducción de objetivos y contenidos en la programación del aula</u>

- Objetivos y contenidos referidos al aprendizaje y utilización de sistemas de comunicación complementarios al lenguaje oral.
- Contenidos referidos a la comunidad sorda, su cultura, las asociaciones de sordos, su historia, características de la lengua de signos etc.
- Contenidos de valores, normas y actitudes sobre aspectos de convivencia en general con las personas sordas, por ejemplo, cómo llamar la atención de una persona sorda, estrategias para resolver dificultades de comunicación, la aceptación de las diferencias individuales.

2. Priorización de objetivos y contenidos en la programación de aula

- Funciones comunicativas como pedir información, preguntar, atender, respetar los turnos de palabra, informar adecuadamente, pedir aclaraciones, narrar experiencias cotidianas.
- Razonamiento verbal: plantear hipótesis, hallar posibles causas o consecuencias, razonar sobre absurdos verbales, definir conceptos, establecer categorías etc.
- Comprensión lectora: Hacer hincapié en la comprensión inferencial, averiguar significados de palabras por el contexto, entender los sentimientos e intenciones de los personajes de una historia, entender la sucesión temporal de los hechos, deducir causas y consecuencias de lo que se narra, hacer una comprensión crítica del texto, qué ha querido decir el autor, el porqué nos gusta o no una lectura, saber reorganizar la información dispersa en el texto etc.
- Estimular la lectura por placer, favorecer el préstamo de libros de la biblioteca del aula o del centro, organizar visitas a bibliotecas, cuentacuentos , representaciones teatrales de obras escritas, creación de una revista etc.
- Expresión escrita: priorización de las actividades funcionales en la vida diaria: escribir tarjetas de felicitación, postales, listas de la compra, notas para que las lean otros, mensajes de móviles, conversación en Messenger, emails, saber dar los datos personales (nombre, dirección, teléfono, nombre de familiares, fecha de nacimiento etc.).
- Proponer tareas de trabajo colectivo en las que se favorezca la interacción y la participación de todos.
- Proponer tareas lingüísticas cercanas a la realidad de los niños, sus intereses y preferencias.
- Proponer actividades de expresión corporal y gestual, uso del cuerpo y el rostro para comunicar sentimientos, emociones, deseos etc.

B) Adaptaciones en la metodología

Persiguen la finalidad de que el alumno realice aprendizajes significativos y motivadores. Existen numerosas estrategias para que el alumno sordo se encuentre cómodo y motivado en el aula. Algunas pueden suponer todo un reto para el profesor, que deberá cambiar muchos hábitos adquiridos con alumnos oyentes, como hablar de espaldas a la clase o descuidando su forma de vocalizar.

C) Adaptaciones en la evaluación

La diversificación en los procedimientos de evaluación del aula permite incluir todos los aprendizajes del alumno sordo que quizá no se reflejaran con exactitud con los procedimientos habituales. Sería necesario por tanto:

- Evaluar todos los objetivos y contenidos incluidos en el currículum del alumno, incluidos sus progresos en la rehabilitación del lenguaje oral, discriminación auditiva, lectura labial y el uso de sistemas de comunicación (lengua de signos, bimodal, palabra complementada).
- Evaluar la adecuación del contexto educativo a las necesidades del alumno
- Diversificar los procedimientos de evaluación, incluyendo evaluación a través de LSE, pruebas objetivas, trabajos de clase, tareas de casa, observación en el aula, exámenes ordinarios y adaptados etc.
- Es muy importante una evaluación inicial de las competencias del alumno en el tema a trabajar, para partir de sus conocimientos previos y evitar suposiciones erróneas de conceptos adquiridos.
- También es muy importante reflejar con el mayor detalle posible las adquisiciones del alumno para que, en el caso de sustituciones o cambios de profesorado, el nuevo sepa exactamente en qué punto del proceso de aprendizaje está el alumno. Evitar por tanto afirmaciones como "comprende textos sencillos". Indicar de qué extensión, con qué tipo de oraciones, con qué vocabulario, qué tipo de actividades de comprensión sabe resolver.
- La familia debe estar convenientemente informada del proceso de aprendizaje del alumno: añadir al boletín ordinario información sobre los contenidos trabajados y su nivel de adquisición.
- Realizar ajustes continuos en la programación en función de las evaluaciones formativas del alumno, para adecuarse todo lo posible a su ritmo de aprendizaje.

3.2.2. Adaptaciones en los elementos de acceso

Las estrategias organizativas, para el desarrollo de la comunicación, relacionadas con la planificación de los aprendizajes o con los elementos personales, son algunas de las principales adaptaciones en los elementos de acceso que pasamos a desarrollar.

A) Estrategias organizativas

- Situar al alumno en el lugar donde mejor pueda percibir a través de sus restos auditivos, lectura labial y acceso visual a la información (cerca del profesor y con una visión general de la clase).
- Distribuir el aula de forma flexible, procurando que en las situaciones de interacción grupal todos los alumnos puedan verse entre sí.
- Situar al alumno lejos de las áreas ruidosas.
- Evitar reflejos en la pizarra.
- Evitar la coincidencia de frecuencias entre los aparatos de FM de distintas aulas.
- Evitar reflejos en la pizarra.
- Seguir un horario fijo de rutinas e informar al alumno de las modificaciones que se realicen.
- Para facilitar la asimilación de reglas y normas:
  - Las reglas deben estar escritas, dibujadas y signadas, y formuladas positivamente.
  - Colocar las principales en carteles a la vista de todos.
  - Limitar el número de reglas a las necesarias.
  - Incluir una descripción de los efectos positivos de las reglas a cumplir.
  - En reglas demasiado abstractas, utilizar el modelado.

B) Estrategias para el desarrollo de la comunicación

- Utilizar un lenguaje claro y fácil de comprender (articular de forma pronunciada y a velocidad moderada).
- No situarse de espaldas a la luz.
- No hablar nunca de espaldas a la clase.
- Ante explicaciones que precisen el código escrito, escribir primero en la pizarra y luego continuar la explicación de cara a los alumnos.

- Utilizar el movimiento corporal y los gestos faciales para captar la atención del alumno y ayudar a la comprensión del mensaje hablado.
- Utilizar ilustraciones y diagramas siempre que sea posible.
- Escribir en la pizarra las palabras nuevas y las que se consideren relevantes.
- Escribir en la pizarra un pequeño guión, esquema o resumen.
- Evitar dictar apuntes o pretender que el alumno sordo los copie del compañero, es preferible que se entreguen fotocopias al alumno sordo o que copie la información de la pizarra.
- No hablar nunca si el niño no está mirando.
- Evitar el bloqueo a la lectura labial con bigotes o barbas espesas, hablar mientras se masca chicle o con objetos en la boca, hablar mientras se pasea por la clase etc.

C) Estrategias a tener en cuenta durante la planificación y el desarrollo del aprendizaje

- Regular la cantidad de contenido a aprender procurando que no sea excesiva en cada exposición.
- Facilitar resúmenes escritos y esquemas.
- Dar al alumno sordo más tiempo para practicar, más oportunidades de repaso y pasos más pequeños durante el proceso.
- Usar una metodología globalizadora o interdisciplinar para establecer relaciones entre los contenidos y la transferencia de información, por ejemplo, usar los textos de conocimiento del medio para realizar actividades de comprensión lectora.
- Incluir explicaciones de palabras técnicas referidas a contenidos de un área.
- Iniciar el proceso de aprendizaje con las tareas más fáciles y pasar de forma progresiva a las más difíciles.

D) Estrategias a tener en cuenta en el aprendizaje grupal

- Situar al niño sordo en el grupo en el que tenga mayor facilidad comunicativa.
- Dar más tiempo al alumno para expresar sus opiniones.
- Identificar al que habla.
- Utilizar técnicas de retomar y repetir los puntos de discusión.
- Controlar el ritmo de discusión.
- Alternar el tamaño y composición del grupo para las distintas actividades.
- Evitar por parte de los compañeros una actitud sobreprotectora.

- Enseñar de forma explícita las reglas y normas de funcionamiento del grupo.
- Evaluar al alumno con deficiencia auditiva evitando la sobreprotección y rebajando el nivel de exigencia por el mero hecho de ser sordo.

E) Estrategias a tener en cuenta en la preparación de materiales escritos

- Dividir las frases demasiado largas utilizando conjunciones cuando se trate de frases compuestas.
- Reducir la dificultad de vocabulario, limitar el vocabulario técnico a lo esencial.
- Tener en cuenta sus experiencias y conocimientos.
- Al usar pronombres personales, asegurarse de que el referente esté claro.
- No usar demasiados sinónimos.
- Usar conjunciones simples.
- Asegurar que las proposiciones causales y condicionales estén claras.
- Cuando haya que usar palabras difíciles, explicar su significado entre paréntesis o como material complementario.
- Proporcionar esquemas que le ayuden a comprender el texto escrito: vocabulario importante e ideas principales y secundarias.
- Preguntas secuenciadas causa efecto.
- Dividir las preguntas demasiado largas.
- Incluir gráficos e ilustraciones en el texto.
- Usar reglas mnemotécnicas.
- No hacer adaptaciones de textos demasiado largas. Si el contenido es excesivo, preparar dos o más textos separados.
- Usar anotaciones al margen de los libros de texto para el vocabulario.
- Enseñar a los niños a preparar su propio material adaptado: libretas de vocabulario, resúmenes de los libros con lo subrayado en clase, guiones de estudio etc.

F) Organización de los elementos personales

La relación profesor alumno y alumnos entre sí debe potenciarse para favorecer el aprendizaje cooperativo y la integración social de los alumnos con deficiencia auditiva. Algunas ideas pueden ser:

1. Adaptaciones para favorecer la relación profesor- alumno sordo

- Informarse y conocer las características de las personas con deficiencia auditiva en general y las posibilidades de su alumno en concreto.
- Favorecer y estimular el proceso de aceptación de la deficiencia auditiva por parte del alumnado sordo.
- Conseguir un nivel de comunicación con los alumnos sordos similar en cantidad y calidad al que se tiene con los alumnos oyentes.
- Favorecer que el alumno intervenga en clase y acuda al profesor cuando tenga alguna dificultad.

2. Adaptaciones para favorecer las relaciones entre los alumnos sordos y oyentes.

- Informar a los compañeros de las características de sus compañeros sordos, la forma de llamarles, qué son los audífonos, el aparato de FM, porqué les cuesta hablar etc.
- Intentar evitar cualquier actitud de sobreprotección.
- Intentar evitar cualquier situación de abuso o burla por los audífonos del alumno, su forma de hablar o su no comprensión de situaciones comunicativas (chistes, bromas etc.).
- Enseñar estrategias comunicativas a alumnos sordos y oyentes.
- Enseñar a los compañeros un sistema de comunicación alternativo o complementario.
- Enseñar a los alumnos sordos normas de juegos comunes (fútbol, pillado, canicas etc.).
- Trabajar con las familias para que favorezcan las relaciones entre sordos y oyentes fuera del centro (invitaciones a cumpleaños, salir juntos al parque etc.).
- Realizar juegos de socialización en el aula.

3.3. Adaptaciones curriculares individuales

A mayor cantidad y especificidad de las adaptaciones en el centro y en el aula, serán necesarias menos para el alumno en concreto. Por tanto, nos esforzaremos en la puesta en práctica de las primeras, para que el alumno sólo trabaje individualmente los aspectos más específicos y personales derivados de su deficiencia Podrían ser necesarias:

3.3.1. Adaptaciones en los elementos básicos del currículo

Los alumnos sordos pueden presentar problemas de aprendizaje, por lo que será necesario ajustar los contenidos y la secuencia de los mismos junto a los procedimientos para su enseñanza-aprendizaje (Valmaseda, 1995).

A) Introducción de objetivos y contenidos a nivel individual

- Expresión de la lengua oral: desmutización, articulación, entonación, ritmo, respiración, morfosintaxis, razonamiento verbal, vocabulario, pragmática, metalenguaje, habilidades conversacionales.
- Comprensión de la lengua oral: discriminación auditiva, lectura labiofacial, memoria y atención auditiva, sistemas complementarios a la comprensión del habla (palabra complementada).
- Comunicación: uso de la lengua de signos o el sistema de comunicación bimodal, funciones comunicativas.
- Comprensión de la lengua escrita: lectura inferencial, reorganización del texto, comprensión crítica del texto, ampliación del vocabulario.
- Expresión de la lengua escrita: aspectos del uso de la gramática, morfosintaxis secuenciada, redacción de textos.
- Cuidado y mantenimiento de las prótesis: cambio de pilas, cuidado de los moldes, cuidado del implante, graduación del volumen.
- Cuidado y mantenimiento de los aparatos de FM: carga de la batería o cuidado de los cables, las caperuzas o laminillas.
- Capacidades básicas: desarrollo de la atención y memoria visual, expresión corporal, captación de señales del entorno que transmitan información (vibraciones, movimientos, interpretación de las expresiones faciales) motricidad fina para articular adecuadamente los signos o desarrollo del juego simbólico.

B) Priorización de objetivos y contenidos a nivel individual

- En todos los casos se priorizarán los objetivos y contenidos de lenguaje escrito y en función de las posibilidades auditivas del alumno, también los del lenguaje oral y/o signado.
- Priorización de los contenidos referentes a la adquisición de normas y valores.
- Priorización de los objetivos relacionados con la socialización.
- Priorización de contenidos procedimentales y actitudinales.

C) Reformulación de objetivos y contenidos

Se pueden reformular todos los objetivos y contenidos referentes al lenguaje oral para incluir otros sistemas de comunicación.

D) Temporalización de objetivos y contenidos

- Es muy probable que el alumno necesite más tiempo para alcanzar los objetivos relacionados con el lenguaje oral y escrito.
- Puede ser necesario retrasar la introducción de los contenidos del área de lengua extranjera hasta que el alumno tenga la suficiente competencia en castellano.
- También puede ser necesario retrasar contenidos en los que sea necesaria la audición (lengua extranjera y música) en un alumno que tiene un implante coclear reciente hasta que la audición sea funcional.

E) Eliminación de objetivos y contenidos

En alumnos sordos profundos será necesario eliminar contenidos en los que la audición sea necesaria (música, lengua extranjera oral).

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA

En relación con la intervención educativa en el niño sordo, vamos a centrarnos en tres aspectos, la rehabilitación auditiva del niño con implante coclear, la intervención en el lenguaje oral y la intervención en la comprensión y expresión escrita.

4.1. Rehabilitación auditiva del niño con implante coclear

Todos los niños pasan por las mismas etapas de habilitación/rehabilitación auditiva.

A) Primera fase: Detección del sonido, discriminación sonido- silencio

El objetivo de esta etapa es crear conciencia del sonido trabajando la detección del mismo. Se les presentan objetos sonoros diversos para que se familiaricen con ellos. Se utilizan los signos y sistemas aumentativos de comunicación para indicarles cuales son los objetos sonoros y cómo es el sonido que producen, ya que la calidad de la señal acústica que proporciona el implante es aún insuficiente para que interpreten los sonidos del habla. Es fundamental el trabajo con las familias, ya que en su ambiente natural el niño dispone de muchos sonidos familiares que debe aprender a identificar. En el gabinete se utilizan instrumentos musicales diversos, con distintas cualidades de sonido, remarcando bien cuando suena y cuando no y condicionando al niño para que realice tareas simples, como meter objetos en cestos, saltar,

levantar la mano etc. cuando oiga el sonido. Se trabaja también con los sonidos del cuerpo (palmadas, taconeos, toses, risas...).

En esta fase empezamos también a trabajar con los sonidos del habla. El nombre del niño debe ser utilizado con frecuencia para que aprenda a detectar cuando lo están llamando. Dentro de juegos interactivos, marcamos los diferentes fonemas para que aprenda a diferenciarlos, mediante onomatopeyas: sssss, para el silencio, jajaja, para la risa, ohhhh, para la sorpresa, mmmm, cuando algo está rico...

B) Segunda fase: Discriminación entre dos sonidos

En esta fase se trata de que los niños relacionen el tipo de señales acústicas que emiten los diferentes objetos sonoros y nuestra propia voz y posteriormente los discriminen entre dos opciones: sonidos largos y cortos (duración), sonidos fuertes y suaves (intensidad), sonidos graves y agudos (frecuencia). También se trabaja el numero de sonidos o golpes (uno o muchos), los más mayores pueden intentar contarlos y reproducirlos hasta llegar a series rítmicas sencillas alterando el numero de golpes (uno y dos, tres y uno etc.) El niño empieza también a relacionar el sonido con su fuente. En cuanto a la voz humana el objetivo es que discriminen sonidos vocálicos y de palabras muy conocidas, siempre entre dos opciones muy diferentes en cuanto a fonemas y longitud (trisílaba y monosílaba, por ejemplo). También se pueden introducir algunas preguntas muy sencillas: cómo te llamas, o dónde vives.

C) Tercera fase: Identificación y reconocimiento de sonidos

Se trabaja primero en contexto cerrado, seleccionando grupos de, al menos, tres estímulos y dando el modelo al niño previamente. Después se hace sonar uno de los tres y se pide al niño que lo identifique. El reconocimiento auditivo es el mismo trabajo sólo que en contexto abierto, sin dar al niño información previa del estímulo que se le presenta. También se inicia la identificación de sonidos vocálicos entre tres opciones y también la identificación de frases sencillas. Se puede comenzar con el entrenamiento para usar el teléfono. Detección de la señal acústica, uso de las palabras de entrada y reconocimiento de voces familiares. Después se trabajarán tres opciones entre frases de uso frecuente.

Otras actividades pueden ser:

- Identificación y reconocimiento de palabras de vocabulario básico correspondientes a diferentes campos semánticos.

- Identificación de palabras del mismo número de sílabas con fonemas de diferente sonoridad.
- Reconocimiento de palabras del mismo número de sílabas con fonemas de diferente sonoridad en contexto abierto.
- Identificación de los nombres familiares y reconocimiento de los mismos en situaciones espontáneas.
- Identificación de palabras en contexto cerrado del mismo número de sílabas.
- Reconocimiento de palabras en contexto abierto del mismo número de sílabas con información previa del campo semántico (por ejemplo: es una fruta).
- Identificación de palabras con los mismos fonemas consonánticos y diferentes vocales en contexto cerrado.
- Identificación de palabras con distinta acentuación.
- Reconocimiento de palabras con distinta acentuación en contexto abierto.
- Identificación de frases cotidianas muy diferentes en cuanto al número de sílabas de las palabras que la componen.
- Identificación de frases con diferente entonación (afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas).
- Identificación de frases cotidianas muy parecidas en cuanto al número de sílabas de las palabras que la componen.

Las actividades deben ser muy secuenciadas y motivadoras, se procurará que el niño deba dar una respuesta, en vez de repetir simplemente, o deba realizar una actividad relacionada (ejecución de órdenes). La presentación de estímulos debe favorecer la interacción comunicativa y mantener la atención y el interés de los niños.

D) Cuarta fase: Comprensión del sonido

Es la etapa final. Se trabaja el lenguaje oral desde la comprensión en contexto abierto. El objetivo es que los niños puedan mantener una conversación con el adulto en interacción con él y a través del teléfono. Con niños mayores se puede trabajar sobre textos de referencia, canciones y poemas o sobre sus propias vivencias, alternando el lenguaje oral y escrito. No todos los niños llegan a este nivel con éxito; cada niño alcanzará diferentes beneficios del implante según múltiples factores que no siempre pueden controlarse, la edad a la que se realiza el implante (antes o después de los tres años. Serán mucho mejores los resultados cuanto antes se haya

realizado el implante), el lenguaje preexistente, oral o signado, también mejora las expectativas, la colaboración familiar, posibles deficiencias asociadas, una programación más o menos ajustada, son factores que influirán igualmente en los resultados. Es fundamental, pues, establecer claramente con la familia cuales son las expectativas más razonables en función de los progresos que vayamos observando en el niño.

4.2. Intervención en el lenguaje oral

Aunque la intervención en el lenguaje oral siempre ha sido pilar básico de la rehabilitación de los niños con deficiencia auditiva, la aparición de los implantes cocleares ha reavivado la utilización exclusiva en muchos casos de técnicas oralistas porque se las supone suficientes para la adquisición completa del lenguaje, dadas las mayores posibilidades auditivas de estos alumnos. No obstante, la realidad educativa actual sigue impulsando a la mayoría de profesionales que trabajan en el campo educativo a utilizar técnicas más eclécticas y a apoyarse en menor o mayor grado en otros sistemas de comunicación para adaptarse a la diversidad de situaciones que encontramos en la escuela: niños inmigrantes con escasa estimulación oral previa, niños implantados con insuficiente rendimiento del implante coclear, hijos de sordos que reclaman la enseñanza en su lengua materna, niños con ausencia de nervio auditivo en los que el implante coclear es ineficaz (el implante de tronco cerebral se encuentra en fase de experimentación y por ahora no ofrece resultados satisfactorios) o niños con plurideficiencias.

A continuación ofrecemos una breve descripción de las técnicas centradas en el desarrollo de la lengua oral más utilizadas, bien de forma exclusiva o en conjunción con otro tipo de estrategias.

4.2.1. Terapia auditivo verbal

La organización Auditory Verbal International (AVI) se creó en 1987 y está compuesta por personas con deficiencia auditiva, padres de niños sordos y profesionales relacionadas con la deficiencia auditiva. La organización adoptó la filosofía de la terapia auditivo verbal que se basa en conseguir la optimización de las capacidades auditivas de los niños mediante una correcta adaptación protésica y/o otras ayudas auditivas como implantes cocleares, aparatos de FM etc., la implicación de la familia para integrar la escucha y el aprender a escuchar como forma de vida, la eliminación de toda ayuda visual como sistemas de comunicación complementarios, entrenamiento en lectura labial etc. para que el niño se centre en el uso de sus restos auditivos sin ninguna distracción y un conocimiento exhaustivo así como entrenamiento sistemático de los

patrones del habla, en concreto, el aspecto segmental, que se relaciona con las propiedades de vocales y consonantes, y el aspecto suprasegmental, relacionado con la prosodia, la melodía y el ritmo que lleva consigo la pronunciación de las palabras.

Por ejemplo, la prueba de los seis sonidos de Ling (1988) se diseñó para que los maestros tuvieran una forma rápida y sencilla de valorar las pérdidas auditivas de los alumnos en diferentes rangos de frecuencias conversacionales. Se le dicen al niño seis sonidos /a/, /i/, /u/, /m/, /sh/ y /s/, desde distintas distancias y se le pide que levante la mano cuando oiga y después que repita lo que ha oído. La detección de cada uno de estos sonidos indica la habilidad para captar patrones de habla en determinadas gamas de frecuencias.

La selección de metas para trabajar con un niño determinado con una determinada capacidad auditiva en cada una de las frecuencias valoradas implica trabajar una variedad de áreas, por ejemplo, formas prosódicas, vocales y consonantes. Durante un período determinado, días, semanas o meses, se hará énfasis especial en cada sonido o forma prosódica hasta que el niño las haya adquirido. Normalmente se comienza por las vocales /a/, /i/ y /u/, y los diptongos /ai/ y /au/ ya que si son capaces de producir estas vocales, las otras podrán conseguirlas con pequeños ajustes articulatorios. Después se enfatizan las consonantes oclusivas, las nasales y algunas fricativas. Los sonidos del habla se trabajan en un comienzo sin hacer referencia a ningún significado, se trata de un entrenamiento motriz. Cuando el niño domina la pronunciación se trabaja el lenguaje partiendo de los intereses del niño y haciendo mucho énfasis en la prosodia para que capte a través de ella matices semánticos, sintácticos y discursivos. La terapia auditivo verbal también está en contra de la lectura temprana, ya que puede sobrecargar al niño con dos sistemas que no domina (Ling, D. y Moheno C., 2006).

4.2.2. Metodología verbotonal

Forma parte del sistema Verbotonal (VT) que investiga el comportamiento de la percepción y comprensión auditiva en relación con los cambios que sufre la estructura sonora en su transmisión. Su creador es Peter Guberina en 1913, fonetista y filólogo croata, coautor del método y amplificador SUVAG**.**

Las bases científicas del sistema verbotonal afirman que filtrando determinados sonidos concretos del habla a través de zonas frecuenciales estrechas se ha llegado a conocer que cada sonido o palabra tiene su campo óptimo de inteligibilidad. Este campo cubre ordinariamente una octava llamada octava óptima. En cada lengua la octava óptima de cada fonema es diferente. Fuera de su octava óptima el sonido es percibido como otro sonido si se compara con su emisión.

El amplificador SUVAG permite al deficiente auditivo recibir la señal sonora emitida por el profesor en su octava óptima. Además, todo el cuerpo funciona como receptor y transmisor, esta capacidad corporal se aprovecha en la rehabilitación, sobre todo cuando la vía auditiva no permite suficiente transmisión de la señal sonora. Para ello se utilizan vibradores conectados al amplificador SUVAG.

Los principios básicos de la rehabilitación verbotonal son:

1) La *orientación espacial*: Mejorando la orientación espacial, se mejora la función auditiva, ampliando las posibilidades de percibir las estimulaciones sonoras del medio ambiente y por consiguiente, el material léxico.

2) Campo óptimo de la audición: Se utilizan las zonas con capacidad de recibir y percibir los estímulos sonoros y se excluyen las zonas con mayor pérdida o hipersensibilidad auditiva.

3) Ampliación funcional del campo óptimo de la audición: Realizando un entrenamiento auditivo intensivo, comenzando por la detección del sonido, y atravesando las fases de discriminación, identificación y llegando en algunos casos a la comprensión.

4) *Control auditivo*: Aumenta la comprensión de la lectura labiofacial, porque proporciona cualidades poco apreciables visualmente, como la pausa, la duración, la intensidad, etc.

5) Seguir la progresión lingüística del niño oyente: El lenguaje se desarrolla en un ambiente de interacción, por lo que la rehabilitación del niño pequeño debe ser básicamente colectiva, con un método globalizado y también con períodos de trabajo individual.

Los procedimientos del método verbotonal son:

1) En relación con el trabajo grupal:

- Ritmos fonéticos: ritmo corporal y ritmo musical: Se crean macromovimientos del cuerpo para estimular la producción de sonidos, también se utilizan las estructuras musicales para lograr la realización de elementos prosódicos. Así obtienen las tensiones corporales adecuadas para articular con mayor naturalidad y facilitar los micromovimientos de los órganos fonoarticulatorios.
- Clase verbotonal: Une la educación con la rehabilitación impartiendo las materias escolares usando el amplificador SUVAG.

2) En relación con el tratamiento individual:

La sesión de tratamiento individual empieza con ejercicios espaciales, porque el centro SUVAG de Zagreb confirma la participación del órgano vestibular en el acto de la escucha.

También se realiza un entrenamiento auditivo con vibrador y/o auriculares y se trabaja la progresión lingüística y fonética siguiendo la progresión lingüística del niño oyente, desde los sonidos más contrastados, /a/ y /p/ hasta los menos contrastados (Gajic, K. 2001).

4.2.3. Entrenamiento en lectura labiofacial

La lectura labiofacial presenta grandes limitaciones, derivadas tanto de las condiciones materiales de la producción (distancia y posición de la cara, iluminación, características del habla, ritmo, forma de articulación) como de las características de la propia lengua. Los métodos actuales incluyen procedimientos que van de lo particular a lo general y también procedimientos que van de lo general a lo particular, así como aportaciones de la psicología y la lingüística, por ejemplo, el programa *Leer en los labios (Cecilia, A. 2000)*. Estos procedimientos buscan entrenar al sujeto en tareas de suplencia mental, es decir, deducir por el contexto y otros signos visuales, significados que no proporciona por sí mismo el movimiento de los labios por tratarse de palabras con puntos de articulación muy similares (M, B y P, por ejemplo) o fonemas con puntos de articulación no visibles (K y G por ejemplo). A mayor competencia lingüística, ya sea oral o escrita, más posibilidades existen de mejorar la lectura labiofacial, ya que las palabras desconocidas son muy difíciles de identificar. También se ha relacionado la habilidad en lectura labial con la capacidad intelectual, aunque este factor por sí mismo no es suficiente para desarrollar esta habilidad.

Los criterios que deben seguirse a la hora de llevar a cabo un entrenamiento en lectura labial son los siguientes:

- Fomentar la introducción de la criatura sorda en la lectura labiofacial el primer año de vida, coincidiendo con la colocación de los audífonos para facilitar la unión entre estímulos visuales y auditivos.
- Propiciar una metodología de aprendizaje motivadora e interactiva. Debe ser objeto de aprendizaje estructurado y organizado.
- Facilitar la generalización de los aprendizajes en distintos contextos. Utilizando por ejemplo, grabaciones de explicaciones de clase o situaciones familiares.
- Favorecer la toma de conciencia por parte del alumno de sus estrategias y progresos en la lectura labiofacial. Proponer actividades de autoevaluación, actividades que el sujeto controle y en las que pueda fijarse objetivos concretos y así dominar y tolerar situaciones que le resultan frustrantes (Silvestre, N. 2000).

El entrenamiento en lectura labiofacial no suele excluir otro tipo de ayudas visuales que ayuden al alumno a descifrar mensajes orales difíciles. El principal sistema de facilitación de la lectura labiofacial es la palabra complementada, de la que ya hemos hablado en el capítulo anterior. También puede servirse de **la dactilología**, (método Rochester) aunque ésta última sólo puede usarse con palabras concretas ya que el deletreo es mucho más lento que el habla, o bien apoyando con letras signadas los fonemas que el profesor sabe difíciles de captar en los labios o determinados elementos de la oración que el alumno suele pasar por alto (palabras función, terminaciones verbales, plurales etc.). **La ortofonía** también es un apoyo tanto a la emisión del fonema como a la lectura labiofacial. Los gestos ortofónicos son movimientos o apoyos de la mano en distintos lugares de la cara que indican al alumno distintas características del fonema (como su nasalidad, apoyando el dedo índice en la nariz para la /n/; la salida de aire, apoyando el índice en la boca para la /s/; la sonoridad de la /m/ en la mejilla, colocando la mano en ese lugar).

4.3. Intervención en la comprensión y expresión escrita

El acceso a la lengua escrita supone el mayor desafío al que se enfrenta el enseñante a la hora de planificar el proceso de aprendizaje del alumno sordo. La comprensión y expresión escrita son aptitudes muy deficitarias en el niño sordo e hipoacúsico.

Leer bien requiere un buen dominio de la lengua en la que el texto está escrito, buena memoria a corto plazo, habilidad en el uso de códigos fonológicos, amplia información sobre el mundo y práctica lectora. El nivel lector medio de los escolares con deficiencia auditiva se sitúa en torno a los 9 años; incluso en el caso de alumnos hipoacúsicos con audición funcional, sólo el 35% de ellos supera el nivel de lectura funcional. Además los sordos progresan con mucha lentitud de un curso a otro, aunque ese progreso puede mantenerse durante toda su vida, en el caso de que la persona sorda mantenga un interés por la lectura. Los problemas de lectura de los alumnos sordos no son auténticos problemas de lectura, sino más bien problemas de lengua castellana en general. (Villalba Pérez y otros, 2005).

4.3.1. Procesos implicados en la lectura e intervención en cada uno de ellos

Según Vega y otros (1990), existen tres niveles de lectura en función del grado de automatización con los que los ejecutamos:

- Procesos de bajo nivel: percepción de letras y procesamiento fonológico.
- Procesos de nivel medio: acceso al léxico y comprensión de frases breves.
- Procesos de alto nivel: construcción del significado global del texto.

En los **procesos de bajo nivel**, según Alegría y Leybaert (1987), los lectores realizan dos tipos de acercamiento al texto escrito: pueden usar un acceso directo, a través del cual alcanzamos rápidamente y sin pasos intermedios el significado de una palabra mediante una ligazón entre lo escrito y la idea que encierra, y un acceso indirecto, por el que se establece una conexión entre las letras o sílabas y los elementos del lenguaje hablado. Los niños sordos tienen problemas con el acceso directo, ya que conocen poco vocabulario que identificar con rapidez, y se sirven muy mal de la vía indirecta debido a su desconocimiento de la fonología de las palabras. Es por ello, que con mucha frecuencia confunden palabras como "ejercicio" por "ejército", ya que la primera les resulta más familiar. Alegría preconiza que el tratamiento de los problemas de comprensión lectora se base en la mejora del acceso al código fonológico, mediante sistemas de apoyo a la lectura labial como la palabra complementada. Además, el acceso a la fonología puede producirse también gracias a la lectura labial, el sentido propioceptivo que se estimula por el mero hecho de articular, incluso en el caso de que el niño no se oiga en absoluto y la dactilología (Villalba Pérez y otros 2005).

En los **procesos de nivel medio**, la utilización de signos puede ser útil para enriquecer el vocabulario. Las palabras con contenido semántico pleno son las mejor comprendidas y utilizadas por los sordos, en cambio, las palabras función (conjunciones, preposiciones, adverbios, pronombres átonos, reflexivos, copulativos, determinantes…) que tienen un significado más vago y un papel eminentemente de relación entre las palabras de la oración son las que peor dominan. El bajo dominio de la morfosintaxis se achaca con frecuencia a la utilización de lengua de signos por parte del alumno sordo, ya que éste, a la hora de redactar textos, se sirve de construcciones sintácticas de la lengua de signos que resultan incorrectas en castellano. Se trata de un proceso de confusión interlenguas idéntico al que sufrimos los oyentes cuando intentamos aprender una segunda lengua. No es un defecto de la lengua de signos per se, sino un fallo del enseñante a la hora de transmitir información morfosintáctica de la lengua castellana. En López Vicente y Franco García (2001) se ofrece un modelo para trabajar la morfosintaxis con alumnos sordos profundos, teniendo en cuenta que en los sordos signantes las palabras función son muy diferentes de las utilizadas en castellano y por tanto, les resulta difícil el análisis contrastivo entre las dos lenguas. El modelo parte de la traducción de imágenes sencillas a lengua escrita, introduciendo progresiva y ordenadamente los elementos morfosintácticos y léxicos en función de su dificultad. Se hace hincapié en la función de cada

uno de los elementos de la oración, sin introducir conceptos gramaticales complicados, se agrupan oraciones cuyos elementos cumplen funciones idénticas para facilitar procesos deductivos en el alumno, se ofrecen ejemplos y se utiliza la lengua de signos para aclarar dudas en el alumno.

Los **procesos de alto nivel** son necesarios para comprender realmente el texto escrito. Los sordos ven dificultados estos procesos porque sus dificultades en procesos de nivel más bajo les obligan a centrar la atención en los microprocesos, arrastran peor la información y se ven obligados a realizar vueltas atrás o a perder información. Tienen dificultades para comprender conceptos que se transmiten de forma secuencial o temporal y por tanto no consiguen liberar su atención para interactuar con las tesis más generales del texto. Además, para entender un texto de cierto nivel se requiere contar con un bagaje de conocimientos previos que el sordo, por ver limitado su acceso a la información del entorno, tiene en mucha menor medida que el oyente. La lengua de signos puede proporcionar ese bagaje de información con mucha más eficacia que la audición, ya que, incluso en el caso de niños implantados, los años de rehabilitación de la discriminación auditiva suponen una pérdida de años preciosos para su comprensión del mundo. A los niños oralizados con frecuencia se les ofrece en la escuela y en la familia una información simplificada o excesivamente concreta de los contenidos curriculares y de los hechos que suceden en el entorno que contribuyen a una visión más sincrética y simple de la realidad. Los niños signantes con profesores que no dominan la lengua de signos reciben también una información excesivamente sencilla por falta de competencia del profesor. Las adaptaciones de textos con vocabulario y sintaxis simplificada, en muchos casos inevitables, contribuyen también a que los alumnos dispongan de una lengua escrita modelo con muy pocos matices, con poco uso de oraciones subordinadas, subjuntivos, condicionales, sin apenas uso de sinónimos etc.., por lo que es necesario también enfrentar al alumno a textos reales, aunque requiera ayuda para comprenderlos.

Los procesos de alto nivel exigen tres tipos de habilidades: comprensión inferencial, reorganización de la información del texto y comprensión crítica del mismo. La metodología debe incluir instrucción directa, actividades de modelado y práctica guiada.

Algunos de los contenidos a trabajar en cada una de estas habilidades son:

A) Comprensión inferencial

- Ser capaz de predecir resultados.

- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación…
- Establecer relaciones de causa efecto.
- Entender las intenciones y motivaciones de los personajes.
- Ser capaz de reconocer los sentimientos y personalidad de los personajes.

B) Reorganización de la información

- Suprimir información trivial o redundante.
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- Reorganizar la información según determinados objetivos.
- Hacer un resumen de forma jerarquizada, si no por escrito, al menos de forma oral o signada.
- Reorganizar la información correspondiente a cada sintagma en oraciones complejas.
- Clasificar según unos criterios dados.
- Deducir los criterios empleados en una clasificación.
- Reestructurar un texto esquematizándolo.
- Interpretar un esquema dado.
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto.
- Dividir un texto en partes significativas.

C) Comprensión crítica del texto

- Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Distinguir la ficción de la realidad.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

La enseñanza de la lectura debe comenzar para los niños sordos lo antes posible, ya en la familia, favoreciendo el contacto con material escrito, cuentos, revistas, llamando la atención del niño hacia los elementos escritos que encontramos en la calle o en objetos cotidianos como juguetes o productos de alimentación, intentando que el niño haga sus primeros logros en lectura perceptiva, identificando carteles, logotipos y palabras escritas muy habituales en el entorno.

La escuela debe motivar la lectura por placer, evitando siempre que el fracaso produzca un impulso de rechazo de los materiales escritos y procurando actividades funcionales que el niño pueda poner en práctica en su vida cotidiana.

4.3.2. Intervención en la expresión escrita

La **expresión escrita** dependerá en gran medida de la competencia en comprensión lectora del alumno. El niño sordo requiere una suficiente competencia al menos en procesos de bajo y medio nivel antes de poder comenzar a expresar sus ideas por escrito. Es normal una fuerte inseguridad en los primeros intentos de trasladar su pensamiento al papel, por lo que es imprescindible tratar los errores con sumo cuidado para no desmoralizar al alumno. La ayuda del profesor puede incluir la enseñanza de expresiones habituales para determinados tipos de textos, por ejemplo, encabezamientos y despedidas habituales en las cartas, esquemas para relatos y cuentos (presentación de los personajes, situación y temporalización de la acción, suceso inicial, sentimientos de los personajes respecto del suceso inicial, acción o respuesta de estos ante el suceso inicial, consecuencias de la acción o respuesta, consecución o no de la meta y sentimiento final del protagonista), trabajo con conectores y expresiones temporales (por ello, debido a esto, al final, en suma, sobre todo), uso de sinónimos para no repetir en exceso las mismas palabras, enriquecimiento de las oraciones con complementos, adjetivos y adverbios o enriquecimiento de la idea principal con ideas secundarias.

Los objetivos a conseguir en la mejora de la expresión escrita deben cubrir las siguientes áreas:

- Longitud total del texto (es deseable que el alumno redacte cada vez textos más largos).
- Longitud de oraciones (a mejor calidad de expresión escrita, el alumno es capaz de redactar oraciones más complejas).
- Contenido (oraciones y párrafos con coherencia y unidad, desarrollo de la idea principal en ideas secundarias, originalidad, estructuración de ideas etc.).
- Uso de convenciones lingüísticas (corrección del vocabulario y la morfosintaxis, signos de puntuación etc.).

5. AYUDAS TÉCNICAS PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA

Podemos distinguir dos tipos de ayudas técnicas para los alumnos con deficiencia auditiva, por un lado, las tecnologías de ayuda para el aprovechamiento de los restos auditivos; y por otro lado, las ayudas informáticas. Vamos a ver en qué consiste cada una de ellas.

5.1. Tecnologías de ayuda para el aprovechamiento de restos auditivos

El objetivo de las prótesis auditivas es aumentar y/o transformar el sonido para que pueda ser percibido por el sujeto. Este cometido puede lograrse por vía aérea o vía auditiva. En la audición por vía aérea los estímulos sonoros procedentes del ambiente exterior penetran en el conducto auditivo, a través del tímpano excitan la cadena de huesecillos y éstos ponen en movimiento la cóclea. La audición por vía ósea consiste en aplicar objetos vibrantes sobre el cráneo del paciente para que de forma directa transmita las vibraciones a los líquidos laberínticos hasta alcanzar la cóclea.

En este apartado vamos a explicar por un lado, prótesis auditivas de uso individual o colectivo, que no precisan de ninguna intervención en el sujeto, como los audífonos, los equipos de Frecuencia Modulada y los aparatos SUVAG; y por otro lado, aquellas que necesitan de una intervención quirúrgica para su instalación, los implantes cocleares.

5.1.1. Audífonos

Técnicamente una prótesis auditiva es un aparato que sirve para amplificar los sonidos. A veces se cree que un audífono es capaz de restablecer la audición normal a una persona sorda, al igual que unas gafas permiten ver normalmente cuando se tiene falta de visión, pero esto no es del todo cierto. Un audífono consigue que la persona perciba los sonidos más altos pero no más claros. Es con el uso continuado, en el marco de un entrenamiento auditivo, como se consiguen los resultados. Es importante que la adaptación protésica sea lo más temprana posible, ya que en los primeros momentos de la vida, el niño está aprendiendo a conocer su medio.

Los audífonos representan una solución adecuada para paliar los problemas auditivos. Están constituidos por un micrófono que capta el sonido, un circuito electrónico que lo amplifica y un auricular que lo transmite al tímpano. El sistema está alimentado por una pila. Una de las ventajas de los audífonos es que ofrece la amplificación necesaria para una pérdida concreta, pudiendo modificar dicha amplificación en su propio audífono, y otra, que adapta las características de la señal a las pérdidas concretas del niño.

Existen varios tipos de audífonos que difieren entre sí en función de su tamaño o lugar de ubicación:

A) Audífono retroauricular: Es el más utilizado por los niños. Se coloca detrás del pabellón de la oreja y el sonido es transmitido por vía aérea al interior del oído a través de un tubo inserto en un molde adaptado al tamaño del canal auditivo externo. Puede conectarse a otros equipos de amplificación externos y estar fabricados con tecnología analógica o digital.

B) Audífono intrauricular: Se sitúa dentro de la cocha del pabellón auditivo. Tiene mejor calidad de sonido porque la direccionalidad del micrófono es similar a la del oído humano, pero no puede conectarse a otros equipos y no son adecuados para niños porque debe cambiarse para adaptarlo al crecimiento del pabellón auditivo.

C) Audífono intracanal: Se sitúa dentro del canal auditivo externo y pasa fácilmente desapercibido, pero tiene menos capacidad de amplificación por su pequeño tamaño y tiene también los otros inconvenientes de los intrauriculares.

D) Prótesis óseas: Se colocan en el hueso mastoides con ayuda de una diadema y transmiten el sonido al cráneo por vibración. Son adecuadas para pérdidas no superiores a 60 dB cuando no es posible la colocación de audífonos convencionales por problemas en el canal auditivo (infecciones repetidas o malformaciones del pabellón auditivo o del canal auditivo externo).

E) Prótesis B.A.H.A (Bone Anchored Hearing Aid): Son audífonos osteointegrados que transmiten también el sonido por vía ósea. El audífono es fijado sobre el hueso temporal mediante un pilar roscado en un implante de titanio. Los candidatos ideales son aquellos pacientes afectos de otopatías bilaterales que ocasionan hipoacusias de transmisión de intensidad moderada no susceptibles de reconstrucción quirúrgica, o sea que se benefician preferentemente de este sistema los hipoacúsicos bilaterales cuyo trastorno es originado por enfermedades del oído medio.

5.1.2. Equipos de Frecuencia Modulada

Uno de los mayores inconvenientes que siguen teniendo los audífonos en el ámbito escolar, es efectivamente, el ruido ambiente constante que puede interferir en la discriminación de una conversación. El máximo rendimiento de un audífono se consigue si el interlocutor no está más allá de los dos metros aproximadamente, a partir de esta distancia la eficacia del

audífono disminuye rápidamente. Por otra parte, el niño en el aula no puede estar sujeto a un lugar fijo; igualmente el profesor también necesita moverse y se sale frecuentemente de la posición idónea para que el niño con audífonos escuche bien.

En el contexto escolar, la comprensión del habla puede verse afectada por el ruido o las condiciones acústicas del ambiente (por ejemplo, en un aula en la que los niños están hablando, el niño hipoacúsico presentará dificultades para comprender las explicaciones del profesor debido al continuo ruido de fondo). La distancia, reverberación y eco son otros factores que reducen la inteligibilidad.

La mejor forma de superar situaciones auditivas difíciles es con el uso de los equipos de Frecuencia Modulada, sistemas de radio sin cables que recogen las señales del habla de la fuente y la transmiten claramente y sin distorsiones directamente al oído. Estos sistemas son la base para una óptima inteligibilidad de la palabra, independientemente de las características del entorno acústico.

El equipo individual de Frecuencia Modulada es un sistema que transmite la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia. Tiene la finalidad de acercar la señal hablada cuando persona oyente y persona con déficit auditivo se encuentran a cierta distancia, igualmente, amortigua el ruido ambiente. Aunque hay que valorar cada caso en particular, en general, se aconseja el uso del Equipo de Frecuencia Modulada en alumnos con pérdidas medias y severas, así como en alumnos implantados. También es muy importante que el nivel de comprensión oral del alumno que lo va a utilizar sea bueno.

Los equipos individuales de Frecuencia Modulada constan de dos componentes transmisor y receptor:

- El profesor lleva el transmisor, que recoge la señal a través de un micrófono. La voz del profesor mantiene una distancia constante con el micrófono que le permite moverse por la clase sin que ello afecte a la transmisión ni a la recepción clara del habla. Dicha señal es enviada al aire en forma de ondas FM con una frecuencia determinada.
- La señal emitida por el transmisor es captada por el receptor ya que éste estará seleccionado en la misma frecuencia que el transmisor del profesor.
- La señal captada por el receptor del alumno es conducida hacia su propio audífono o implante coclear, que sigue siendo el verdadero amplificador adaptado a su pérdida auditiva (la emisora de Frecuencia Modulada no sustituye al audífono ni al implante).

- Como no precisa cables para la transmisión, la movilidad del profesor y alumno es prácticamente total.

Los equipos de Frecuencia Modulada son ayudas técnicas caras y delicadas que aportan importantes beneficios a los alumnos con deficiencia auditiva. Se trata de un recurso material que la Consejería de Educación y Cultura proporciona a sus alumnos para su uso tanto en el centro educativo como fuera de él. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales que atienden a los centros serán los encargados, a través de sus orientadores, de hacerle llegar al Equipo Específico de Auditivos, la demanda de solicitud de esta ayuda técnica. El Equipo de Auditivos se encargará de valorar si el alumno sordo reúne las condiciones necesarias para ser usuario de la misma y, en su caso, de ir al centro para explicar su funcionamiento a los profesores que vayan a utilizarla en el aula. Los Equipos de Frecuencia Modulada deben de ser responsabilidad del director del centro, el tutor velará por el cuidado diario y uso del mismo, preferentemente, será del maestro especialista en audición y lenguaje, quien trasladará al Equipo de Orientación cualquier problema técnico que surja durante el uso de la emisora.

5.1.3. SUVAG I

Los aparatos SUVAG tienen múltiples finalidades en el campo de los problemas del habla y la audición. Entre ellos cabe destacar la rehabilitación de la audición y el habla de personas con deficiencias auditivas y la adaptación protésica. Existen tres tipos de aparatos, SUVAG I, SUVAG II y SUVAG de grupo que trabajan cinco dimensiones diferentes, a saber, ritmos fonéticos musicales, corporales, audiovisuales, tratamiento individual y audiometría tonal (evaluación).Aunque es exitoso en su tratamiento, se necesita una formación específica, a la que actualmente es difícil acceder.

5.1.4. El implante coclear

Los implantes cocleares son un tipo de prótesis, que a diferencias de las anteriores requieren de técnicas quirúrgicas para su instalación. Un implante coclear puede ser definido como un aparato que transforma los sonidos y ruidos del medio ambiente en energía eléctrica capaz de actuar sobre las aferencias del nervio coclear, desencadenando una sensación auditiva en el individuo. Estas señales son procesadas por las diferentes partes que consta el implante coclear, las cuales se dividen en externas e internas.

La parte externa incluye tres componentes, a saber, un micrófono que recoge los sonidos que pasan al procesador, un procesador que selecciona y codifica los sonidos más útiles para la comprensión del lenguaje, y un transmisor que envía los sonidos codificados al receptor. La parte interna incluye dos componentes, un receptor-estimulador que se implanta en el hueso mastoides, detrás del pabellón auricular, y envía las señales eléctricas a los electrodos; y unos electrodos que se introducen en el interior de la cóclea (oído interno) y estimulan las células nerviosas. Estos estímulos pasan a través del nervio auditivo al cerebro, que los reconoce como sonidos y se tiene, entonces, la sensación de oír. Ambas partes, externa e interna, se ponen en contacto por un cable y un imán. Este dispositivo eléctrico reproduce la función de la cóclea y mejora la comunicación de los individuos, estando diseñado para ayudar a las personas afectadas por una sordera bilateral profunda y que no se benefician o lo hacen mínimamente con los audífonos.

El implante coclear requiere una intervención quirúrgica para sustituir la cóclea dañada y la rehabilitación es necesaria, pues el niño debe aprender a decodificar los sonidos.

5.2. Otras ayudas técnicas

A continuación describimos otras ayudas técnicas de uso cotidiano existentes para las personas sordas.

A) Videoconferencia

Es un servicio que permite la transmisión y recepción simultánea de las imágenes en movimiento y audio de los interlocutores en una conversación a distancia. Gracias a esta ayuda los sordos pueden mantener conversaciones entre sí en lengua de signos.

B) Videoporteros

Sin ser una ayuda técnica específica para las personas sordas resulta de gran ayuda para este colectivo, ya que permite al usuario sordo saber quién está llamando y verle signar en la pantalla pequeña aunque este proceso no sea recíproco.

C) Radiomensajería

Con este servicio, las personas con problemas auditivos reciben mensajes que aparecen escritos en la pequeña pantalla de un receptor de bolsillo. Las vibraciones del receptor avisan cuando se recibe un mensaje.

D) Reloj despertador (vibradores y por luz)

Existen relojes despertadores vibradores que avisan al usuario de la alarma a través de vibraciones. Pueden colocarse bajo la almohada o el colchón. Los relojes despertadores por luz avisan a la persona a través del encendido de luces.

E) Avisadores de luz

Son dispositivos que se encienden y se apagan para avisar al usuario, por ejemplo, de que están llamando a la puerta o ha llegado un fax. En los centros educativos se utilizan para avisar a los alumnos sordos de los cambios de clase o periodos de recreos, ya que se encuentran conectados al timbre del centro.

F) Receptores de bolsillo

Se trata de unos emisores colocados estratégicamente por el usuario para detectar, por ejemplo, la presencia del llanto de un bebé, un incendio, una llamada a la puerta principal, una llamada telefónica…Estos detectores emiten una señal de onda modulada a un receptor de bolsillo mediante vibración y/o señal luminosa y avisan al usuario del sonido procedente de cualquiera de los emisores instalados.

G) Subtitulado en televisión

Cada vez son más las cadenas que subtitulan sus programas para sordos. Se trata de facilitarle el acceso a la información a las personas sordas, no sólo a los informativos sino también a programas de entretenimiento, series…

H) Internet y teléfonos móviles. En el caso de Internet, los chats permiten a las personas sordas comunicarse de manera escrita o a través de webcam con otros sordos de manera fácil y sin grandes costes económicos. Los móviles les han permitido comunicarse entre ellos en tiempo real a través de mensajes cortos, siendo una ayuda técnica no muy cara, de fácil uso, pequeña y al alcance de la mayoría.

5.3. Programas informáticas para los alumnos con discapacidad auditiva

La incorporación de las nuevas tecnologías al ámbito educativo ha supuesto un recurso muy importante para el apoyo de la labor docente. Suponen un apoyo técnico que ha mejorado el

acceso a los aprendizajes de muchos alumnos con dificultades sensoriales. Velasco (1997) señala que son variados los motivos que aconsejan el uso de este tipo de ayudas en personas con deficiencias auditivas:

- Facilitan su educación en todas las etapas madurativas.
- Motivan de forma especial comparando con el uso de otro tipo de soportes.
- Posibilitan una tarea educativa sistemática e individualizada.
- Mejoran su competencia lingüística a través de diversas herramientas: programas de habla, voz, vocabulario, labiolectura, comprensión-expresión, capacidades metalingüísticas, lectoescritura...
- Sustituyen al profesional especializado en tareas pesadas, repetitivas, ante las que el ordenador es más paciente y no se cansa nunca de dar refuerzos.
- Posibilitan la expresión de capacidades del alumno con sordera que sin el medio informático pasarían desapercibidas.
- Aportan elementos integradores por cuanto ante el ordenador está en igualdad de condiciones que el oyente.
- Son útiles en tanto constituyen elementos de futuro. La familiarización con las herramientas informáticas no sólo facilitará la vida adulta sino que posibilitará su inserción laboral.
- Potencian la autonomía al poder acceder a la información y la comunicación sin intermediarios.
- Ayudan en contextos muy diferentes: vida social, pública, cultural, el hogar...

5.3.1. Programas en CD-ROM, DVD, video e Internet

A continuación ofrecemos material específico para el trabajo con los alumnos sordos. Lo hemos dividido en tres apartados, cuentos y relatos, lengua de signos, rehabilitación del leguaje oral, y recursos didácticos específicamente elaborados para alumnos sordos

5.3.1.1. Cuentos y relatos

Muchos de estos cuentos se ofrecen en lengua de signos, algunos en sistema de comunicación bimodal o con apoyo de labiolectura y subtitulado. Incluimos una descripción sobre su contenido y dónde se pueden adquirir.

A) Ricitos de oro

"Ricitos de oro" es un CD para el aprendizaje de la lengua de signos a través de un cuento. El programa ofrece varias opciones, ver el cuento, aprender vocabulario y realizar actividades. Se puede solicitar al Servicio de Atención la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (Millán, L. y Gómez, J.M.).

B) Platero y yo

Elaborado por Signovisión, se trata de un DVD en lengua de signos para que la comunidad sorda tenga más acceso a las obras clásicas de la literatura española.

C) La historia de Lucas

La Historia de Lucas es cuento elaborado por Ondaeduca y disponible gratuitamente en su página web (www.ondaeduca.es) en el que a través de su protagonista, un niño implantado, se narran y analizan diferentes situaciones relacionadas con el implante coclear.

D) Lucas se va de campamento

Un cuento elaborado por Ondaeduca que consta de un cuento impreso y un CD con las animaciones del cuento. Su temática es el mantenimiento del implante coclear.

E) Pepe cuentacuentos y otros cuentos

Cuentos signados para niños. Incluye libro y DVD con actividades complementarias Material elaborado por la Fundación CNSE. Se puede solicitar a través de su página web (http://www.fundacioncnse.org/materiales/otrosmat.htm).

F) Las aventuras de D.Quijote de la Mancha

El material está compuesto por el libro "Las aventuras de Don Quijote" (editorial Lumen) y un DVD interactivo "Acercando el Quijote a la infancia sorda" (Fundación CNSE). El cuento es accesible en lengua de signos española, está subtitulado y con voz en off. El DVD incluye además el mismo cuento acompañado de actividades para facilitar a los más pequeños la comprensión del texto y actividades adicionales para el fomento de la lectura (http://www.fundacioncnse.org/materiales/otrosmat.htm).

G) Cuentos de Oliver

Los cuentos de Oliver son un material elaborado por Phonak y disponible en su página web de manera gratuita (www.phonak-pip/cuentosdeoliver.htm). “Oliver y sus audífonos” y “Oliver y su emisora de Frecuencia Modulada” narra las dificultades que tiene un elefante, por tener problemas auditivos y el proceso que sigue con su familia hasta que le ponen unos audífonos y una emisora de FM. Son de gran utilidad para trabajarlo en el aula con los compañeros oyentes y sensibilizar a los niños sobre la sordera.

H) Colección animacuentos

La Colección Animacuentos se compone de cuatro cuentos infantiles de diferente complejidad, presentados en versión multimedia (con apoyo del sistema bimodal y LSE) y en versión impresa a color. Se pueden adquirir en la página de ondaeduca (www.ondaeduca.com).

I) El sueño de Pedro

Video de dibujos animados que trata el tema de las barreras de comunicación de las personas sordas. Se acompaña de un libro de actividades para el aula. Editado por la Federación Valenciana de Personas Sordas.

J) La banda

Cuentos en lengua de signos disponibles en la página de diariosigno (www.diariosigno.com).

K) Poesía y cuentos clásicos en lengua de signos

Poemas clásicos de la literatura (Machado, Neruda etc.) y cuentos clásicos infantiles en: (www.cervantesvirtual/portal/signo).

5.3.1.2. Lengua de signos

A continuación hemos recogido algunos programas específicos sobre lengua de signos, y páginas de Internet relacionadas, una descripción de su contenido y una página web para mayor información. También se puede consultar la página www.needirectorio.com/evalua.php, donde aparecen todos estos programas recogidos y algunos más.

A) A signar

"A Signar"es un programa para el aprendizaje de la lengua de signos española. Consta de temas de interés con información acerca de la lengua de signos, el alfabeto dactilológico y campos temáticos (familia, personas, vacaciones, colegio, salud y ocio). Cada campo incluye vocabulario básico en lengua de signos y frases en lengua de signos (http//www.ctv.es/USERS/fesord).

B) EL pequeabecedario

Programa que en forma de juego introduce un vocabulario básico en lengua de signos organizado en bloques temáticos (http://www.a2000.es/sbc/).

C) Signos 97 - 98 (Joaquín Rodrigo López. /CUBIC INFORMÁTICA S.L).

El objetivo de este programa es proporcionar un diccionario de lengua de signos a nivel básico en un formato más atractivo que el papel (http://www.ctv.es/USERS/cubic).

D) DILSE. Diccionario básico de lengua de signos (Confederación Nacional de Sordos).

Diccionario que recopila el vocabulario básico de la lengua de signos española LSE-castellano y castellano-LSE. Cada término incluye su definición en castellano y ejemplos de utilización de dicha palabra contextualizada en frases (http://www.cnse.es).

E) Diccionario de neologismos de lengua de signos (Confederación Nacional de Sordos)

Diccionario que amplía el vocabulario de lengua de signos española presentado en el diccionario básico. Recoge algunos de los signos nuevos que han surgido en diferentes ámbitos (educativos, médicos, jurídicos…) (http://www.cnse.es).

F) DITS (José Luis Rodríguez Illera /Universidad de Barcelona)

Programa elaborado para la intervención y aprendizaje del alfabeto dactilológico (http://www.innovaeduca.net).

G) Vocabulario temático de lengua de signos

En esta página web encontrados material relacionado con la lengua de signos por bloques temáticos con la posibilidad de imprimirlo directamente (www.campusvirtual.uma.es/sac/_contenidos/cap5bimo.pdf)

C) Gramática visual de la lengua de signos

Bases gramaticales de la lengua de signos recogidas por la facultad de filología de la Universidad de Alicante, con Ángel Herrero como coordinador del proyecto. Incluye también información sobre el sistema de escritura de la lengua de signos que está desarrollando el departamento. (www.cervantesvirtual.com/portal/signo).

5.3.1.3. Rehabilitación del lenguaje oral

En este apartado hemos incluido algunos programas específicos para trabajar con los alumnos sordos el lenguaje oral.

A) SEDEA (programa secuenciado de desarrollo auditivo)

Programa de intervención rehabilitadora para niños con deficiencias auditivas (implantados). Su objeto fundamental es el desarrollo de la escucha activa y la funcionalización de la audición. Consta de tres CD donde se trabajan las cinco fases de entrenamiento (detección, discriminación, identificación, reconocimiento y comprensión) (http://www.ondaeduca.com).

B) Speechviewer III (IBM)

A través de este programa es posible trabajar, entre otras cosas, la retroalimentación visual de los atributos del habla (tono, intensidad, sonoridad, duración, espectros, pronunciación de fonemas, coarticulación), la retroalimentación auditiva sincronizada con la visualización gráfica de los patrones del habla (http://www-3.ibm.com/able/snsspv3.html).

C) Escucha (CREENA. Txano Ansa - Celestino Arteta - Antonio Garagalza y la colaboración de Charo Car)

Programa para trabajar vocabulario y lectoescritura. Se encuentra disponible en http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/tecnologias/escucha.htm.

D) Globus (Jordi Lagares Roset (Proyecto Fressa 2003)

Globos es un visualizador de voz que nos permite una representación gráfica de la misma en la pantalla a partir de un sonido o una señal acústica con el micrófono. Plantea ejercicios para percibir la intensidad del sonido, para trabajar la ausencia y presencia del sonido, el ritmo o la intensidad del sonido (http://www.xtec.es/~jlagares).

E) Hamlet (AQUARI SOFT)

El objetivo de este programa es apoyar la conceptualización fonológica (http://www.aquari-soft.com/).

F) Imason (APANDA)

El objetivo de este programa es favorecer la percepción auditiva. El programa presenta distintas actividades para la discriminación de sonidos ambientales (identificación de sonidos, lotos y memoria auditiva) (http://www.fundacionapanda.es/index.htm).

G) LAO (APANDA, ONCE y MEC/ Micronet)

El objetivo de este programa es facilitar el aprendizaje de la lengua a los alumnos auditivos. Incluye unidades didácticas para el desarrollo de vocabulario, secuenciación, capacidad auditiva, comunicación oral y juegos de memoria. Además contiene un diccionario de palabras y expresiones explicadas con ejemplos (http://www.micronet.es/)

H) AUDIO (CREENA (Txano Ansa y Javier Ugarte)

Programa para evaluar y detectar posibles dificultades auditivas en los alumnos. Consta de dos partes, una prueba de audiometría y una fase de entrenamiento para trabajar aspectos y parámetros auditivos. Algunos de los contenidos que incluye son percepción de sonido/silencio, procedencia del sonido, duración del sonido (largo/corto), intensidad del sonido (fuerte/suave), cantidad (uno/muchos, uno/dos/tres), ritmo (rápido/lento), cantidad y secuencia, sonidos del entorno, las vocales, diptongos y combinación de vocales. (http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/tecnologias/audio.htmes).

5.4. Recursos didácticos

En este apartado hemos recogido otros recursos educativos elaborados específicamente para deficientes auditivos.

A) El rincón de Yiyo

Material específico para trabajar con los alumnos sordos contenidos del área de lengua, matemáticas y conocimiento del medio. Incluye fichas para aprender conceptos básicos y

vocabulario en lengua de signos. Podemos encontrarlo en la página de www.educarm.es, en el apartado de atención a la diversidad, deficiencia auditiva.

B) Leo lo que veo

Vocabulario básico en imágenes por áreas temáticas, actividades de comprensión lectora, actividades click y vocabulario en imágenes de inglés. Página elaborada por el colegio “El Sol” de Madrid, preferente para deficientes auditivos (www.leoloqueveo.org)

C) El estudio de los números

CD elaborado por profesores del departamento de matemáticas del IES Juan Carlos I de Murcia. El material es adecuado para alumnos de ESO y bachillerato. Se puede solicitar al Servicio de atención a la diversidad de la Consejería de educación de Murcia

D) Gram

Antiguo programa pero que sigue siendo de mucha utilidad, elaborado por la Caixa para trabajar tiempos verbales con niños con deficiencia auditiva. Funciona en MS-dos

5.5 Portales y páginas de interés

En este apartado hemos recogido algunas páginas de Internet relacionadas con la comunidad sorda y una reseña sobre el contenido de las mismas.

Dirección	**Contenido**
	Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos.
www.asocide.org	Página web con noticias sobre temas relacionados con las personas sordo-ciegas.
www.aspansor.salman.org	Asociación de Padres de Niños Sordos de Zaragoza.
www.cnse.org	Confederación Estatal de Personas Sordas.
www.diariosigno.com	Diario Signo Periódico de la Comunidad Sorda.
www.eunate.org	Asociación de Familiares y Amigos de Personas con Deficiencia Auditiva.
www.fesoca.org	Federación de Personas Sordas de Cataluña.
www.fesord.org	Federación de Personas Sordas de la Comunidad

	Valenciana.
www.fundacionapanda.es	Asociación de Padres de Niños con Deficiencias Auditivas.
www.fundacioncnse.org	Fundación CNSE para la Supresión de Barreras de Comunicación.
www.gaes.es	Centro Auditivo GAES.
www.implantecoclear.org	Asociación de Implantados Cocleares de España (AICE).
www.minoriasorda.com	Página con información sobre las Personas Sordas
www.parasordos.com	Página con Información General de Sordos.
www.phnoak-pip.com	Centro Audiológico Phonak
www.planetavisual.net	Página con Información actual de temas sobre la Comunidad Sorda.
www.signar.org	Sociedad Cooperativa para la Difusión de la Lengua de Signos
www.sitiodesordos.com	Lugar de encuentro para personas sordas.
www.vocesenelsilencio.org.ar	Portal interactivo sobre temas de Discapacidad Auditiva.
www.webviasul.tv	Noticias en general, explicadas por escrito y en lengua de signos.

6. INTERVENCIÓN CON LA FAMILIAS

No podríamos finalizar estas orientaciones sin dirigirnos a los verdaderos protagonistas y partícipes del progreso de los niños sordos, las familias, sin ellas cualquier intervención educativa, sanitaria o social no daría sus frutos. Ellas son las verdaderas responsables de que nuestro trabajo y el esfuerzo de sus hijos se manifiesten satisfactoriamente como una realidad social.

Aprender a oír y hablar es una tarea larga y costosa en la que influyen muchos factores, pero sólo constituye una parte del desarrollo global del los niños sordos. El desarrollo personal abarca dimensiones como la comunicación, el dialogo y la escucha, que nunca deben olvidarse en el contexto familiar. Los padres no deben ser profesores para sus hijos, deben apoyar los progresos en un clima de afecto y confianza, observarlos como individuos completos que, aunque faltos de un sentido, persiguen siempre la normalidad en el trato y en las relaciones.

Escuchar supone un aprendizaje complicado, por ello es necesario que los padres mantengan una actitud de disponibilidad y constancia, actitud que les llevará a vivir una comunicación rica e intensa con vuestro hijo.

Las familias juegan un papel esencial en el proceso educativo de los alumnos sordos ya que deberán ir tomando decisiones sobre sus hijos, siempre bajo el asesoramiento de los profesionales que trabajan en distintos ámbitos (trabajadores sociales, logopedas, psicopedagogos, médicos, tutores…). Sentirse apoyados y asesorados en todo momento va a facilitar a los padres el proceso de toma de decisiones en relación, por ejemplo, con el centro educativo más adecuado para sus hijos o el sistema de comunicación más apropiado a sus características.

Enseñar a los padres a estar informados, a saber dónde deben dirigirse en cada momento o a conocer los recursos de la zona es tarea de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), y en concreto del EOEP específico de Deficiencia Auditiva. Desde los equipos, se desarrolla una intervención multidisciplinar que debe ir orientada, entre otras cosas a:

- Informar a la familia sobre la propia deficiencia (tipos de pérdidas auditivas, adaptación de prótesis, ayudas técnicas existentes para el centro educativo y la casa, pruebas diagnósticas…)
- Orientar y derivar a centros de atención temprana para iniciar cuanto antes la intervención y rehabilitación logopédicas
- Apoyar psicológicamente a las familias para que el desajuste personal y familiar sufrido tras recibir la noticia sea lo menos impactante posible.
- Derivar a las familias a las asociaciones de padres con niños sordos para que entren en contacto con otras familias y compartan sus experiencias.
- Proporcionar consejos sobre estrategias comunicativas que deben desarrollar con sus hijos para favorecer una buena interacción y relación con ellos.
- Mantener reuniones periódicas con los padres a lo largo del curso para informarles de la evolución de sus hijos en el centro educativo y orientarles para trabajar en casa aquellos aspectos que sea necesario.
- Informar a la familia sobre los recursos existentes en la zona y aconsejarles sobre los pasos a seguir en cada momento.
- Informar a las familias sobre las distintas modalidades de escolarización existente en los centros educativos de la zona y asesorarles sobre la modalidad más adecuada para su hijo.

6.1. Pautas a tener en cuenta en la comunicación con personas con discapacidad auditiva

Por último hemos considerado de interés recoger algunas pautas y orientaciones a tener en cuenta para favorecer la comunicación padres-hijo sordo.

- Hablar a vuestro hijo a menudo cuando lo bañéis, le deis de comer, compartáis juego corporal, cuando salgáis a dar un paseo… Todas las ocasiones con adecuadas y llenas de posibilidades.
- Cuando le habléis, debéis mirarle a la cara y dirigir la voz hacia él. No le habléis nunca sin que os pueda mirar.
- Hablarle estando cerca de él, frente a su cara, mirándole a los ojos a su misma altura, con una expresión corporal acogedora y tranquila para que preste atención a la información visual que le transmite vuestro cuerpo y vuestras palabras.
- Hablarle pausadamente, sin gritar, de manera correcta pero sencilla, para que él pueda escuchar e ir integrando, poco a poco, la información auditiva que le llega a través de las palabras.
- No dudéis en tenerlo en vuestro regazo, sentaros con él en el suelo, compartiendo su espacio y mirando los objetos y todo lo que os rodea desde su perspectiva. Así la comunicación será más fácil.
- Reducir el ruido ambiente cuando tengáis que conversar con vuestro hijo (apagar la radio o la televisión).
- Aseguraos de atraer su atención antes de empezar a hablar. No empecéis a hablarle de pronto; atraed primero su atención, poniéndoos de frente y mirándole a los ojos. Si fuera necesario, tocad suavemente el hombro o su brazo.
- Estar atentos a cualquier demanda o expresión que surja de vuestro hijo, dándole siempre un significado y respuesta.
- Incorporarlo a vuestras actividades, por sencillas que os parezcan. Su participación y respuesta a una iniciativa vuestra le ayudará a descubrir el diálogo.
- Utilizar con él expresiones faciales y gestos naturales.
- No le habléis dando la espalda y no volveros durante la conversación. Nunca le habléis desde otra habitación. Si estáis comiendo, masticando, fumando… mientras habláis con el niño, será más difícil que le entienda.
- Proporcionarle unos puntos de referencia, unos hábitos y unas rutinas diarias estables, ya que éstos van a darle seguridad personal.

- Ofrecerle un mundo de experiencias, sensaciones y vivencias ricas y variadas. Estos aspectos serán complementarios y ampliarán la base de conocimientos de la que podrá tomar forma el lenguaje.
- Ayudarle a observar lo que ve, lo que escucha, lo que toca… es importante no perder ninguna información.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Libros

Cecilia Tejedor, A. (2000). Leer en los labios. Manual práctico para entrenamiento de la comprensión labiolectora. Madrid: CEPE

Furmanski, H.M. (2003). Implantes cocleares en niños. (Re)Habilitación auditiva y terapia auditivo verbal. Barcelona: Nexus ediciones

Gutierrez Cáceres, R. (2004) Cómo escriben los alumnos sordos. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe

Herrán Martín B. (2005) Guía práctica de intervención logopédica en implantes cocleares. Madrid: Síntesis

Ling D. y Moheno C. (2006) El maravilloso sonido de la palabra. Mexico: Trillas

López Vicente, T (2001) Detección precoz y atención temprana. En García Fernández, J.M.: El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. Murcia: Diego Marín

Marchesi, A. Alonso, P. Paniagua, G. y Balmaceda, M. (1995). Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos. MEC. MIDE. Madrid

Millán, L. y Gómez, J.M. (coord). (2002). Ricitos de Oro. Un cuento para alumnos con déficit auditivo (CD). Consejería de Educación y Cultura. Murcia

Pérez Avilés F. M. (coord) (2006) Discapacidad auditiva. Orientación para la intervención educativa. Murcia: Consejería de educación y cultura

Silvestre, N. y otros (2000) Sordera. Comunicación y aprendizaje (2ª edición) Barcelona: Masson

Villalba Pérez, A. y otros (2005) la lectura en los sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento. Madrid: Entha ediciones

7.2. Capítulos en libros y comunicaciones

Alegría, J. y Leybaert, J. (1987). El papel de la Palabra Complementada en el tratamiento del material escrito. Comunicación del Symposium on Oral Skills Total Comunication. Gentbrugge. Belgica

Gajic, K. (2001) Metodología verbotonal. En García Fernández, J. M. y Pérez Cobacho, J. (coord) El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. (pp 135-158) Murcia: Diego Marín

Garrido Gil, C.F., Martínez Abellán, R. y Arnaiz Sánchez P. (2001) Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva. En García Fernández, J. M. y Pérez Cobacho, J. (coord) El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención. (pp 225-250) Murcia: Diego Marín

López Vicente, T. y Franco García, M. D. (2001) Elaboración de materiales de comprensión y expresión escrita para alumnos sordos de educación primaria. En

8. BIBLIOGRAFÍA

Cecilia Tejedor, A. (2000). Leer en los labios. Manual práctico para entrenamiento de la comprensión labiolectora. Madrid: CEPE

Furmanski, H.M. (2003). Implantes cocleares en niños. (Re)Habilitación auditiva y terapia auditivo verbal. Barcelona: Nexus ediciones

Pérez Avilés, F. (2006). Discapacidad auditiva. Orientaciones educativas. Murcia: Consejería de educación y Cultura

.

Varios autores.(2001) 1ª Jornadas Regionales de Atención Educativa al Alumnado con Deficiencia Auditiva Murcia: Consejería de Educación y Universidades

Villalba Pérez, A. y otros (2005) la lectura en los sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento. Madrid: Entha ediciones

8. GLOSARIO DE TÉRMINOS

AUDÍFONO: Prótesis auditiva cuyo objetivo es la amplificación del sonido Las más frecuentes son las retroauriculares, intrauriculares, y las intracanales.

AULA ABIERTA ESPECÍFICA DE SORDOS: Modalidad de escolarización destinada a alumnos sordos con deficiencias asociadas, que requieren una atención más diferenciada y una supervisión y ayuda frecuente en las tareas.

ADAPTACIÓN CURRICULAR: Estrategia de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos donde se decide qué debe aprender, cómo y cuándo se evalúa y cuál es la forma de organizar la enseñanza.

ADAPTACIÓN DE ACCESO AL CURRÍCULO: Son aquellas adaptaciones que se realizan para favorecer el acceso del alumno a las experiencias de enseñanza-aprendizaje, en los elementos materiales (adaptación de mobiliario o ayudas técnicas para desplazamientos) de comunicación (sistemas de comunicación aumentativos o alternativos) y/o de personales (maestros de audición y lenguaje, pedagogía terapéutica).

EQUIPO DE FRECUENCIA MODULADA: Es una ayuda técnica colectiva constituida por un sistema que transmite la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia. Tiene la finalidad de acercar la señal hablada cuando persona oyente y persona con déficit auditivo se encuentran a cierta distancia, igualmente, amortigua el ruido ambiente.

IMPLANTE COCLEAR: Es un tipo de prótesis que requiere de técnicas quirúrgicas para su instalación. Es un aparato que transforma los sonidos y ruidos del medio ambiente en energía

eléctrica capaz de actuar sobre las aferencias del nervio coclear, desencadenando una sensación auditiva en el individuo. Estas señales son procesadas por las diferentes partes que consta el implante coclear, las cuales se dividen en externas e internas.

PROGRAMA ABC: Modalidad de escolarización existente en la región de Murcia en la que los alumnos sordos son atendidos dentro del aula por una logopeda especialista en alumnos con deficiencia auditiva y con conocimientos de sistemas de comunicación. Dicha logopeda realiza funciones de cotutoría junto con la profesora tutora del aula.

PROTESIS BAHA: Prótesis ósea anclada al hueso del craneo útil para personas con problemas de oído medio que no pueden utilizar audífonos convencionales.

9. ACTIVIDADES PRÁCTICAS

1. Reflexiona sobre los distintos sistemas de aprendizaje de la lengua oral, con y sin apoyo de ayudas visuales e intenta determinar cuales serían más apropiados en función de las características diferentes de los niños sordos: implantados, profundos, severos, medios, inmigrantes, niños con deficiencias asociadas etc.

2. Plantea las adaptaciones curriculares de centro, aula e individuales más adecuadas para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión escrita de los niños sordos de un centro preferente de deficientes auditivos en el primer ciclo de primaria

10. TEST DE AUTOEVALUACIÓN

1. SEDEA es un programa informático para:
   a) Enseñar lengua de signos.
   b) Trabajar lenguaje oral.
   c) Trabajar discriminación auditiva.
   d) Hacer actividades de lengua escrita.

2. La prueba de los sonidos de Ling:
   a) Es una prueba sencilla que pueden aplicar los maestros.
   b) Es un tipo de audiometría tonal.
   c) Es parte de la metodología verbotonal.
   d) Evalúa la inteligibilidad del habla del niño sordo.

3. La comprensión lectora inferencial forma parte de:
   a) Los procesos lectores de bajo nivel

b) Los procesos lectores de nivel medio

c) Los procesos lectores de nivel alto

d) Los procesos lectores específicos de los sordos

4. ¿Es preciso normalmente realizar adaptaciones para favorecer la adquisición de normas y hábitos de los alumnos con deficiencia auditiva?

a) Normalmente no, los sordos entienden las normas como los demás.

b) Normalmente sí, porque al no oír, muchas de las normas no explicitas las ignoran.

c) Sí, pero sólo como adaptación curricular individual.

d) Sí, pero si se incluye como adaptación curricular de centro.

5. Las prótesis B.A.H.A son:

a) Audífonos de transmisión aérea.

b) Audífonos de transmisión ósea.

c) Audífonos con diadema.

d) Un tipo de implante coclear.

6. Los aparatos de FM son:

a) Un tipo de audífonos.

b) Un tipo de implante coclear.

c) Un tipo de ayudas técnicas para la comunicación a larga distancia.

d) Un sistema que transmite la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia cuya finalidad es acercar la señal hablada al usuario.

7. “Proporcionar esquemas que le ayuden a comprender el texto escrito es una adaptación:

a) De los elementos básicos del currículum relacionada con la metodología.

b) De acceso relacionada con la adaptación de los materiales escritos.

c) Curricular de centro.

d) Muy significativa.

8. Pasos de rehabilitación de la discriminación auditiva de los niños con implante coclear:

a) Detección- discriminación- identificación- comprensión.

b) Discriminación- identificación- reconocimiento- comprensión.

c) Identificación- detección- reconocimiento- comprensión.

d) Reconocimiento- identificación- discriminación- comprensión.

9. El amplificador SUVAG forma parte de:

a) La terapia auditivo verbal.
b) La LSE.
c) La rehabilitación de la lectura labiofacial.
d) La metodología verbotonal.

10. La adaptación de elementos de acceso para los niños con deficiencia auditiva es:

a) Sólo necesaria con niños que utilizan otros sistemas de comunicación.
b) Innecesaria para la mayoría de alumnos implantados.
c) Necesaria con la mayoría de alumnos con deficiencia auditiva.
d) Necesaria cuando se precisan también adaptaciones de elementos básicos.

Soluciones: 1c, 2a, 3c, 4b, 5b, 6d, 7b, 8a, 9d, 10c

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD FÍSICA

Mª T. Fernández López[1] *y A. Pelegrín Molina*[2]

(1) Orientadora del EOEP Específico Discapacidad Motora. . Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia.

(2) Fisioterapeuta del EOEP Específico Discapacidad Motora. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Consejería de Educación y Cultura, Murcia

RESUMEN

Para poder determinar las necesidades educativas especiales que presentan los niños con discapacidad motora haremos un recorrido por las diferentes patologías que conllevan alteraciones físicas y neológicas. Trataremos de ver los puntos en los que coinciden en cuanto a discapacidad, y minusvalía para observar, en lo que se refiere a necesidades que presentarán en el centro educativo, que van a ser unas necesidades más o menos comunes.

La variabilidad respecto a las necesidades específicas vendrá de la mano más de las diferencias individuales que de los distintos grupos patológicos.

Veremos también las repercusiones que a nivel de desarrollo conlleva el tener una discapacidad motora

Palabras clave. Discapacidad motora, deficiencia, discapacidad, minusvalía, Clasificación, patología, Neurológico, parálisis, órtesis, válvula, hemiplejia,

1- INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy no existe consenso ni uniformidad en la utilización de una terminología precisa para concretar definiciones y clasificaciones en este campo que nos movemos, el de las deficiencias (etiología, enfermedad, patología, manifestación, deficiencia, discapacidad, minusvalía, etc.)

Sin embargo desde el punto de vista educativo se toleran las imprecisiones terminológicas que se derivan de un modelo médico de la enfermedad porque lo que verdaderamente nos interesa es la **respuesta educativa** que precisa cada alumno en concreto, independientemente de la patología, enfermedad, deficiencia, discapacidad o minusvalía que padezca el niño.

Desde un enfoque educativo, es más interesante hacer un análisis funcional del rendimiento motor y cognitivo de cada niño, de cara a realizar una mejor intervención pedagógica, es decir convendría tomar la entrada de análisis que nos apunta la OMS, tomando la perspectiva de la discapacidad (disabiliti), pues ello nos ayudaría a estudiar las actividades del individuo y a descubrir cómo mejorarlas. Nos permitiría en definitiva adecuar los recursos con los que contamos a las necesidades de los individuos y posibilitar una mejor adaptación sujeto – ambiente.

La OMS con la idea de adoptar criterios comunes de trabajo desde la asistencia sanitaria al empleo, la educación y la integración social, ha optado por precisar terminológicamente tres conceptos (Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía), ampliamente utilizados y orientados hacia los respectivos campos médico, rehabilitador y social.

- DEFICIENCIA.- es toda perdida o anormalidad de una estructura o función fisiológica, anatómica o psicológica.
- Hace referencia a las anormalidades de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa. Representa trastorno en el ámbito de órgano.
- DISCAPACIDAD.- es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

- Refleja las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo. Representan trastornos en el ámbito de la persona.
- MINUSVALÍA.- es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales).
- Hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades. Reflejan una interacción y adaptación al entorno.
- Según estos criterios una enfermedad provocaría una deficiencia orgánica, esta deficiencia produciría una discapacidad para realizar determinadas acciones y, a su vez, esta discapacidad provocaría una minusvalía socialmente considerada.

1. - LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON DEFICIENCIA MOTORA Y OTRAS DEFICIENCIAS ASOCIADAS.

1.1. DISCAPACIDAD MOTORA. DEFINICIÓN

Niño deficiente motórico es todo aquel que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema óseo-articular, muscular y /o nervioso, y que en grados variables limita alguna de las actividades que pueden realizar el resto de los niños de su misma edad.

- **de manera transitoria o permanente**.- muchas personas "normales" pueden en algún momento de su vida sufrir inmovilizaciones o escayolas debido a traumatismos, intervenciones quirúrgicas, etc.

  También en algunos casos personas con lesiones permanentes pueden tener gran mejoría con motivo de una adecuada intervención psicoeducativa y rehabilitadora.

- **alteración en su aparato motor**.- prioritariamente se trata de personas con ausencia de movimientos o dificultades para la ejecución de los mismos.

- **anomalía de funcionamiento**.-

- en el sistema óseo - articular
- el sistema muscular
- el sistema nervioso
- en dos o en los tres sistemas.

- **grados variables**.- es mas importante atender a la funcionalidad, es decir al aprovechamiento de los restos de movimiento y a lo que es capaz de realizar el niño, más que a al cuadro etiológico.

- **limita alguna de las actividades**.- limita, a veces muy seriamente, la capacidad de acción sobre el ambiente; pero es este el aspecto más importante a tener en cuenta para proporcionarle las adaptaciones que sirvan de "mediador" hacia la tarea.

1. 2. - CLASIFICACIÓN

Las deficiencias motoras las podemos clasificar atendiendo a varios criterios:

- Por su fecha de aparición:

  - Prenatales: (artrogriposis, espina bífida, malformaciones congénitas, luxación congénita de caderas)
  - Peri y postnatales (parálisis cerebral, miopatía de Duchenne)
  - En la adolescencia (miopatía facio-escápulo-humeral)
  - A lo largo de toda la vida (traumatismos, tumores, etc.)

- Por su etiología:

  - Transmisión genética: miopatías (Duchenne, Ladouzy-Dejerine, Werdning-Hoffmann).
  - Infecciones microbianas: poliomelitis, tuberculosis ósea.
  - Accidentes: P.C., amputaciones,

- De origen desconocido: Espina bífida, escoliosis ideopática

- Por la localización topográfica (*):
  - Monoplejia: un solo miembro afectado
  - Hemiplejia: afectación de un lado del cuerpo
  - Paraplejia: afectación de las dos piernas
  - Tetraplejia: afectación de los cuatro miembros.

(*) La terminación "ejia" hace referencia a parálisis o afectación grave, mientras que la terminación "esia" es una parálisis ligera o incompleta.

- Por el origen de la deficiencia:

CLASIFICACIÓN DE LAS DEFICIENCIAS MOTORAS ATENDIENDO A SU ORIGEN	
1. - Origen cerebral	• Parálisis cerebral • Traumatismos craneo-encefálicos • Tumores
2. - Origen espinal	• Poliomelitis anterior aguda • Espina bífida • Traumatismos medulares • Lesiones medulares degenerativas: . Enfermedad de Werding-Hoffmann . Síndrome de Wohlfart-Kugelberg . Enfermedad de Charcot-Marie-Tcoth . Ataxia de Friedreich
3. - Origen muscular	• Miopatías: . Distrofia muscular progresiva de Duchenne de Boulogne . Distrofia facio-escapulo-humeral de Landouzy-Dejerine.
4 Origen óseo - articular	• Malformaciones congénitas: - Amelias y focomelias (amputaciones congénitas) - Luxación congénita de caderas - Artrogriposis • Distróficas: - Condodistrofia - Osteogénesis imperfecta • Microbianas: - Osteomielitis aguda - Tuberculosis óseo-articular

	• Reumatismo de la infancia: - Reumatismo articular agudo - Reumatismo crónico • Lesiones osteoarticulares por desviación del raquis: - Cifosis - Lordosis - Escoliosis

1.3.	PARÁLISIS CEREBRAL

- DEFINICIÓN

"Es un trastorno permanente de la postura y el movimiento debido a una lesión en el cerebro inmaduro".

- No es progresiva.
- Causa un deterioro variable en la coordinación y la acción muscular.
- Incapacita al niño para realizar movimientos normales y mantener posturas normales.
- En ocasiones se presenta asociado a alteraciones perceptivas, sensoriales, intelectuales y de habla, grandes dificultades para comer y beber, así como puede llegar a generar alteraciones emocionales en la adolescencia
- Puesto que la lesión afecta al cerebro inmaduro, puede ocurrir que en un principio no se manifiesten signos que revelen una lesión, pero deberemos estar atentos a la forma en que se ven comprometidas las diferentes etapas madurativas y de desarrollo del niño considerado "normal" (sedestación, gateo, bipedestación) y observar su evolución.

- ETIOLOGÍA

Factores prenatales.

Retardo en el crecimiento intrauterino

infecciones vírales de la madre: rubéola, toxoplasmoxis.
prematuridad
medicación inadecuada durante el embarazo

Factores perinatales.

Dificultades en el parto (distócico)
Problemas de respiración (asfixia y anoxia)
Traumatismos: parto con ventosa, forceps, caidas,...
Prematuridad
Ictericia

Factores postnatales.

Deshidratación aguda
Alteraciones metabólicas
Traumatismos
Meningitis
Intoxicaciones
etc.

Existe una alta incidencia de malformaciones genéticas que dan lugar a alteraciones estructurales o funcionales a nivel neurológico y como consecuencia van a tener un parto con complicaciones.

- TIPOS DE PARÁLISIS CEREBRAL

Dos niños con el mismo diagnóstico de PC pueden tener un grado de discapacidad muy distinto, pudiendo ocasionar desde una afectación mínima hasta una total dependencia. Así el **grado de discapacidad** puede ser:

- Leve: niños con dificultades de coordinación y movimiento que solo se manifiestan en actividades motrices más avanzadas como correr, saltar, escribir, etc. Estos niños suelen necesitar más tiempo para aprender y realizar estas actividades.
- Moderada: presentan limitaciones funcionales para andar, sentarse, realizar cambios posturales, manipular o hablar. Suelen necesitar algún material adaptado.
- Grave: manifiestan importantes alteraciones en el equilibrio, la manipulación y la comunicación. La independencia en las actividades de la vida diaria (AVD) está limitada. Los niños dependen de las ayudas técnicas.

- Profunda: la capacidad motriz es muy recudida. El niño es totalmente dependiente para todas las AVD.

♦ ESPASTICIDAD

- La lesión está localizada en el haz piramidal (rige los movimientos voluntarios)
- Se caracteriza por un aumento del tono muscular en el momento de realizar movimientos voluntarios, dando lugar a una acción refleja de hipertonía permanente.
- Existe contracción simultánea de los músculos agonistas y antagonistas lo que le provoca mayor rigidez y espasmos.
- Carece de juego muscular flexión / extensión, por lo que el intento de flexionar o estirar cualquier parte del cuerpo se traduce en un movimiento en bloque de todo el cuerpo
- Los casos muy graves bloquean los órganos y el mecanismo de la fonación y en los más leves producen un habla explosiva.

♦ ATETOSIS

- La lesión se localiza en el haz extrapiramidal (controla los movimientos involuntarios, el tono muscular y los estados de vigilia)
- Se caracteriza por contracciones involuntarias de las extremidades dístales.
- El tono muscular es fluctuante y va desde la hipertonía a la hipotonía (de la tensión muscular extrema hasta la laxitud extrema). Alterna los movimientos abruptos y mal orientados con las posturas rígidas del espástico; pero, a diferencia de éste solo mantiene tales posturas fugazmente.
- No es capaz de mantener posturas estables y sus movimientos van a sacudidas.
- La afectación en el lenguaje puede ser muy variable; de la ausencia de habla en absoluto a pequeños fallos en la articulación. En general un habla incordinada y carente de ritmo

♦ ATAXIA

- Se debe a una lesión en el cerebelo (regulador de la adaptación postural y de la coordinación de los movimientos voluntarios)

- Presenta un persistente tono bajo
- Se manifiesta por problemas de equilibrio en la marcha o mala coordinación espacial y temporal de los gestos.
- Sus movimientos son titubeantes y con lentitud.
- En estado puro es muy rara.

PROBLEMAS ASOCIADOS DEL PC

La mayoría de los niños con PC pueden presentar alguno de los siguientes anomalías asociadas:

- Déficit auditivo
- Defectos visuales
- Déficit perceptivos y sensoriales
- Déficit somatosensoriales
- Problemas vestibulares, con dificultad para controlar el alineamiento de la cabeza en el movimiento
- Alteraciones del lenguaje
- Déficit cognitivos
- Trastornos de la conducta
- Problemas respiratorios
- Problemas circulatorios
- Epilepsia
- Trastornos ortopédicos, deformidades y osteoporosis secundarias a la inmovilidad.

ESPINA BÍFIDA

- DEFINICIÓN

"Es una anomalía congénita en el desarrollo embrionario de la columna vertebral, produciéndose un cierre incompleto del canal vertebral debido a un fallo de fusión de los arcos vertebrales. El hueco por donde sale la médula espinal puede estar en la zona lumbar o en región lumbo - sacra.

- Produce parálisis flácida que puede variar desde un ligero entumecimiento hasta la parálisis completa de los miembros inferiores (paraplejía)
- Debilidad muscular por debajo del nivel del defecto. Generalmente afecta a las piernas y tronco inferior.
- Atrofia muscular por debajo de la lesión
- Perdida sensorial o disminución de la sensibilidad propioceptiva y exteroceptiva. Hay una perdida de las sensaciones de tacto, dolor, presión, frío o calor.
- Incontinencia del intestino y de la vejiga. Aumenta el riesgo de infecciones urinarias.
- Hidrocefalia en el 70% de los casos que requieren implantación de una válvula de drenaje del líquido cefaloraquídeo.
- Deformidades en los miembros inferiores.

- <u>ETIOLOGIA</u>

Existen factores hereditarios poligénicos y factores ambientales poco conocidos, entre ellos aumento brusco de la temperatura y carencia de folátos en las primeras etapas del desarrollo embrionario.

- <u>TIPOS DE ESPINA BÍFIDA</u>

♦ ESPINA BÍFIDA OCULTA

Una o más de las láminas vertebrales no logran unirse en la línea media.
Los arcos vertebrales no se han fundido, pero no existe desplazamiento de las meninges ni herniación ni salida al exterior de células nerviosas. En la mayor parte de los casos no existen consecuencias neurológicas ni signos motores patológicos.
Afecta al 40% de la población

♦ ESPINA BÍFIDA ABIERTA

El canal neural queda abierto porque los arcos vertebrales y la piel no se desarrollaron correctamente. Existen dos tipos de espina bífida abierta:

- ♦ Meningocele.-

- Aparece en la espalda inferior del recién nacido un saco lleno de líquido, pero no contiene raíces nerviosas.
- Hay un desarrollo normal de la médula espinal
- Existe protusión y herniación de meninges
- La piel no se ve afectada.
- Las consecuencias pueden ser de paresia muscular y de incontinencia del intestino y de la vejiga en grados variables.
- Afecta al 4% de la población.

- ♦ Mielomeningocele.-

- La médula espinal no logra formar un tubo y un segmento de esta médula mal formada sale por el hueco abierto de los arcos vertebrales y por la piel no cerrada.
- Se produce una hernia con células nerviosas, médula espinal, líquido cefaloraquídeo y células epiteliales.

Conlleva una prontísima intervención. quirúrgica de cierre (evitar infecciones).

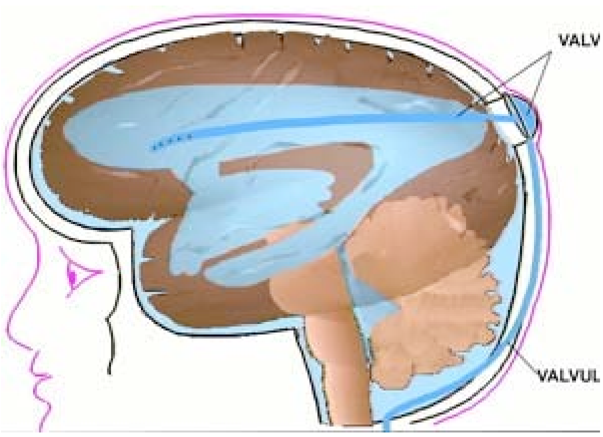
PRONÓSTICO FUNCIONAL DE LA ESPINA BÍFICA EN FUNCIÓN DEL NIVEL LESIONAL

- Nivel torácico alto: vida en silla de ruedas
- Nivel torácico bajo: bipedestación con ortésis. Silla de ruedas para desplazamientos.
- Nivel lumbar alto: puede andar con aparatos largos y bastones para desplazamientos cortos. Silla de ruedas para el resto de actividades.
- Nivel lumbar bajo: puede andar por todo tipo de terreno con aparatos cortos. Habitualmente no maneja bastones.
- Nivel sacro: puede andar sin ortésis

HIDROCEFÁLIA

Cuando por algún motivo el volumen de líquido céfalo – raquídeo aumenta dentro de la cabeza y el cerebro se produce aumento del tamaño de los ventrículos, lo que es conocido como hidrocefalia. Esto produce un aumento de presión dentro de la cabeza, con sufrimiento para el cerebro.

Cómo funciona una válvula?



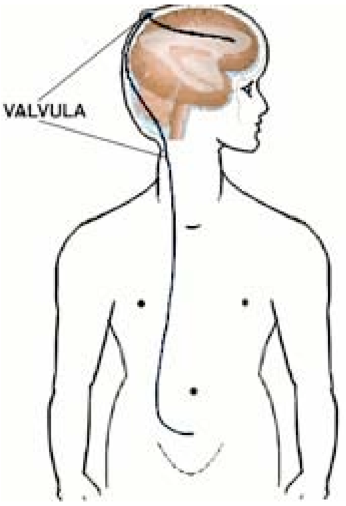
Cada válvula consta de 3 partes:

1- Catéter ventricular : es un pequeño tubo flexible que se coloca en el cerebro, en una de las cavidades donde está el LCR acumulado.

2- Reservorio es una pequeña bombita que regula la cantidad de líquido que se drena y que además

permite al médico valorar el funcionamient de la válvula, así como tomar muestras de LCR, por medio de una punción.

3- Catéter distal : es otro tubo flexible, más largo que lleva el LCR al sitio donde es absorbido; se deja largo para permitir el crecimiento del niño.



Las válvulas regulan la presión a que se drena el LCR y las hay varios tipos, de baja, mediana y alta presión, así como otras de presión regulable.

INCONTINENCIA.

La llamada "**vejiga neurógena**" o malfunción vesical de origen neurógeno, consiste en la contracción persistente del esfínter externo, por lo que existe un estancamiento de orina y es preciso un mayor esfuerzo para vencer la resistencia de dicho esfínter.

Generalmente la micción se produce por rebosamiento, en emisión de pequeñas cantidades.

En ocasiones la válvula oclusiva de la porción terminal del uréter en la vejiga no se produce bien y aparece un reflujo hacia los riñones, que favorece la infección urinaria.

Existe riesgo de fallo renal

Métodos para controlar la vejiga:

- Maniobra de Credé
- Sondaje vesical intermitente (cada 3 - 4 horas)
- Sondaje vesical continuo
- Intervención de desviación de orina

Normalmente las funciones de almacenamiento y evacuación de orina y heces por parte de la vejiga y del intestino respectivamente, están alteradas en la E.B.



Al afectarse la inervación del intestino distal, se pierde la capacidad de evacuación y continencia de las heces.

El fallo de los esfínteres provocaría en principio una incontinencia, que es lo más frecuente, pero por otro lado al no percibirse la sensación de llenado, se puede provocar una retención de heces que se van endureciendo, siendo más difícil su evacuación, provocando en estos casos el manchado por rebosamiento.

¿ Cómo controlar la continencia del intestino?.

- Que la consistencia de las heces sea la adecuada, ni muy duras ni demasiado sueltas.
- Evacuar periódicamente con un ritmo adecuado a la edad del niño.
- Usar enemas o estimuladores de la evacuación, ablandadores de heces, compresión manual del abdomen
- Colostomía o derivación intestinal a través de un estoma (bolsa)
- Creación de hábitos regulares de evacuación

HIDROCEFALIA

☞ Vigilar el buen funcionamiento de la válvula de derivación.

Los síntomas que indican que precisa una válvula, o que ésta no está en buen funcionamiento son:

En niños pequeños:

- Crecimiento excesivo de la cabeza
- Presión en la fontanela
- Irritabilidad
- Rechazo del alimento
- Vómito

En niños mayores:

- Dolor de cabeza
- Vómito
- Somnolencia

DEBILIDAD O PARÁLISIS MUSCULAR

☞ El desequilibrio muscular causa posturas y movimientos anormales

☞ Atender a la evolución de las deformidades

☞ Vigilar el buen estado de funcionamiento de los aparatos ortopédicos, así como de los bastones o silla de ruedas

☞ Tener en cuenta el grado de esfuerzo y fatiga que supone andar con bastones y andadores. Marcha funcional solo para distancias cortas.

☞ Atención a las posibles luxaciones de cadera.

☞ Vigilar el control de la postura del niño, sobre todo cuando está sentado. Escoliosis, cifosis y lordosis son las deformidades más comunes de los ejes de la columna.

PERDIDA DE SENSIBILIDAD

La pérdida de sensibilidad por debajo del nivel de la lesión puede afectar no solo al tacto, sino también a: presión, temperatura, dolor y propiocepción.

☞Prevenir que se produzcan lesiones

- Evitar los golpes fuertes y las caídas.- utilizando siempre cinturón si usa silla de ruedas, se evitará así fracturas de huesos que son muy frágiles debido a la descalcificación

- Cambiar con frecuencia de posición.- los niños que usan silla de ruedas deberán incorporarse unos segundos cada media hora apoyando los brazos, levantando las nalgas y muslos para prevenir úlceras en estas zonas.

- Vigilar el peso, por su tendencia a engordar que hace aun más difícil la movilidad de los que caminan con aparatos ortopédicos, así como aumenta la presión sobre las nalgas de los que usan silla de ruedas.

- Inspeccionar frecuentemente las zonas que están en contacto directo con los aparatos ortopédicos o los zapatos para evitar rozaduras en la piel o heridas por presión.

- Comprobar habitualmente la temperatura del baño o ducha, la proximidad de los radiadores o estufas para prevenir quemaduras.

- Revisar todos los días las partes del cuerpo insensibles, para detectar zonas enrojecidas o secas; teniendo en cuenta que los problemas circulatorios le dan un aspecto "morado" a la piel.

- Consultar a los padres y al médico inmediatamente si aparece alguna herida o hinchazón

INCONTINENCIA

☞ Higiene y aseo personal. No solo para prevenir infecciones sino también para evitar rechazos de sus compañeros.

☞La evacuación es imprescindible independientemente de la actividad o el lugar donde nos encontremos (escuela, excursión, campamento, viaje, natación etc.)

☞Maniobra de Credé:

Consiste en apretar la parte baja del abdomen cada 2 - 3 horas para ayudar a aumentar la presión vesical y así facilitar la evacuación de la vejiga.

☞Cateterismo intermitente:

Con una buena higiene de la zona y una sonda limpia se le facilitará la expulsión de la orina emulando una micción casi normal. Los niños mayores aprenden pronto a realizarlo ellos mismos

☞ Educación y creación de hábitos periódicos de evacuación. Se establecerá un horario planificado para que el niño se acostumbre a sentarse en el baño y hacer esfuerzos de manera voluntaria.

☞Procurar que lleve una dieta equilibrada, rica en fibra. Evitar los alimentos triturados

OBESIDAD

Es un problema frecuente, pero añadido. La inmovilidad presupone un menor gasto de energía, y consecuentemente, una tendencia a acumular grasa

☞ Insistir en una disciplina alimentaria e instaurarla desde la infancia. Huir de los alimentos de alta densidad calórica (ricos en grasa) y limitar los azúcares y las féculas (pan, bollería, patatas, etc.).

COGNICIÓN Y PERCEPCIÓN

Los niños con Espina Bífida, especialmente los que tienen hidrocefalia, pueden presentar problemas de percepción visual y déficit cognitivos.

- Alteraciones en la estructuración espacio-temporal debido a la limitación en la movilidad y en los desplazamientos.
- Dificultades en la organización visuomotriz, que le ocasionan problemas en el aprendizaje de las secuencias motrices

Dificultades para usar el lenguaje con un significado apropiado, a pesar de tener un vocabulario correcto

PROBLEMAS EN LA MANIPULACIÓN

En niños con hidrocefalia o malformación de Arnold-Chiari pueden presentar problemas asociados de la motricidad manual. Se pueden observar en algunos niños signos de torpeza e incoordinación, falta de destreza manual, de control espacial, dificultades para las actividades gráficas y coordinación bimanual.

ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES

DEFINICIÓN

Las enfermedades neuromusculares son un conjunto de alteraciones, que afectan a alguno de los componentes de la unidad motriz: el asta anterior de la médula, los nervios periféricos, la placa motriz y el músculo. Estas enfermedades siguen un patrón predecible de progresión o regresión. En la actualidad no tienen tratamiento curativo.

CARACTERÍSTICAS COMUNES

Los síntomas más comunes de estas enfermedades y que pueden aparecer de forma aislada o combinados:

- Hipotonía
- Debilidad, disminución de la fuerza muscular
- Fatiga, presentan un cansancio exagerado tras un ejercicio físico, es más frecuente en niños mayores.
- Atrofia muscular y contracturas, conforme la enfermedad evoluciona.

ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES QUE AFECTAN A LA MÉDULA

- Poliomelitis anterior aguda

- Atrofia espinal infantil o amiotrofia espinal.
    - Los músculos quedan flaccidos y paulatinamente se atrofian, ocasionando una marcada debilidad. Existen tres tipos de diferente gravedad:
        - Atrofia espinal infantil tipo I: es la de evolución más grave
        - Atrofia espinal infantil tipo II: el curso es lento y progresivo
        - Atrofia espinal infantil tipo III: la evolución es más benigna

ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES QUE AFECTAN AL NERVIO

- Síndrome de Guillain-Barré
    - Produce deficiencias motrices, sensitivas y vegetativas, con las consiguientes dificultades en la locomoción y en la prensión.

ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES QUE AFECTAN A LA PLACA MOTORA

- Miastenia neonatal o transitoria

- Miastenia grave
    - Ocasiona debilidad muscular que empeora con el ejercicio físico y mejora con el reposo.

ENFERMEDADES NEUROMUSCULARES QUE AFECTAN AL MÚSCULO

- Distrofia muscular de Duchenne de Boulogne (Desarrollada mas adelante)
- Distrofia muscular de Becker
    - Es similar a la Distrofia muscular de Duchenne pero de progresión más lenta. Aparece más tarde, su evolución es más benigna y la supervivencia es mayor.

- Distrofia miotónica de Steinert
    - Los síntomas pueden afectar a diferentes sistemas y órganos, los más frecuentes son: dificultad de relajación de algunos músculos, dificultad para andar con caídas frecuentes, lentificación e irregularidad del ritmo cardiaco, fatiga, dificultad respiratoria nocturna, disminución de la capacidad intelectual, trastornos digestivos, infecciones, disminución de la agudeza visual, etc.

- Distrofia facioescapular
    - Produce atrofia y debilidad muscular que se agravan progresivamente. Aparece entre los 10 y los 20 años.

DISTROFIA MUSCULAR DE DUCKENNE

- DEFINICIÓN

"Es una enfermedad caracterizada por la progresiva paresia y atrofia simétrica de los músculos afectados, con la consecuente perdida de fuerza y masa muscular".

- Es de carácter progresivo. La enfermedad avanza con bastante celeridad.
- El niño nace con un desarrollo motor normal y va adquiriendo etapas evolutivas motoras también de forma normal hasta el comienzo de la enfermedad, hasta la incapacidad total para la marcha.
- Comienza siempre antes de los cuatro años.
- En el desarrollo de la enfermedad se distinguen claramente dos etapas:

    - *Etapa de la marcha conservada.-*
        - Hacia los 3 años comienza a tener problemas para subir escaleras, para corre y saltar y tiene frecuentes caídas.
        - Comienza a desviarse la columna (lordosis lumbar) y la marcha la realiza de puntillas y bamboleante.
        - Entre los 5 y 10 años las caídas son cada vez más frecuentes, los trastornos posturales se acentúan, la pelvis bascula hacia delante y la lordosis aumenta.

    - *Etapa de la imposibilidad de la marcha.-*
        - El déficit de los músculos del tronco se agrava y necesita ayuda para todas sus actividades.
        - A causa de la cada vez mayor debilidad muscular, aparecen deformidades progresivas y contracturas.
        - Hacia los 20 años, un fallo respiratorio mínimo puede ser causa de su muerte.

- ETIOLOGIA

De origen genético, se trasmite en forma recesiva ligada al sexo. La padecen los varones y la trasmiten las mujeres.

En un pequeño número de casos no existen antecedentes familiares y son resultado de novo, es decir de mutaciones nuevas.

A la hora de realizar cualquier actividad física con este tipo de alumnado se deben tener en cuenta las siguientes premisas:

- Evitar a toda costa la fatiga muscular, esta totalmente contraindicado llegar al agotamiento muscular.

- Evitar que el niño se enfríe, ya que cualquier complicación respiratoria puede tener consecuencias muy graves debido a la insuficiencia de la musculatura respiratoria.

- Realizara actividades que impliquen movimientos amplios, especialmente de expansión torácica.

2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS Y DE LAS ALUMNAS DON DEFICIENCIA MOTORA.

Estos últimos años viene viviéndose en el mundo occidental en general, un cambio de terminología para referirse a los sujetos que presentan alguna alteración estructural o funcional de su aparato físico o psicológico. Junto a la terminología tradicional, basada en categorías diagnósticas de origen médico, que distingue entre deficiencias, discapacidades y minusvalías, se ha impuesto una nueva denominación para referirse a las personas que presentan este tipo de dificultades.

Ahora se habla de " **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales** " trasladando el énfasis desde el supuesto defecto del sujeto a la responsabilidad del sistema educativo que debe de hacer frente a los problemas de aprendizaje puedan presentar los alumnos

Recordemos que:

> "Un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales" cuando tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder al curriculum común en su edad (sea por causas internas o por planteamiento educativo inadecuado) y necesita, para compensar esas dificultades, unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

Partimos de considerar que todo niño tiene capacidad y posibilidad de desarrollo; si bien en ocasiones puede haber dificultades que produzcan un desarrollo a ritmo peculiar. En este sentido hablar de necesidades educativas especiales implica tomar en consideración no sólo la situación del niño (qué puede hacer, qué no puede hacer y qué podría hacer con un poco de ayuda, bien sea personal, metodológica o técnica), sino también la respuesta educativa que el ambiente debe dar al niño en función de su estado.

En consecuencia es importante que sepamos:

a) detectar y describir qué necesidades tienen estos niños
b) detectar y describir con qué recursos contamos para intentar aminorar su dificultad
c) Identificar y prever los recursos que necesitamos o los cambios a introducir para su educación más adaptada a sus características y necesidades

Las Necesidades Educativa Especiales que con mayor frecuencia presentan los alumnos discapacitados motóricos son en general:

* Aprender un sistema alternativo/aumentativo de comunicación. (SSAAC)
* Adaptación de los útiles de escritura

* Utilizar ayudas técnicas: ordenador, máquina de escribir, etc.
* Desarrollar hábitos de autonomía personal y social en cuanto a la movilidad en el ámbito escolar y familiar
* Eliminar barreras arquitectónicas
* Mantener un adecuado control postural.
* Prevenir alteraciones ortopédicas como consecuencia de posturas anómalas
* Usar ayudas para conseguir desplazarse
* Utilizar estrategias visuales para compensar las dificultades en la manipulación.
* Favorecer el desarrollo y adquisición de los hitos motores en función de sus capacidades
* Etc...

3. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE ESTOS ALUMNOS

Recordemos que dichas necesidades educativas especiales surgen básicamente a causa de las alteraciones que estos niños y niñas tienen en la postura y/o el desplazamiento y/o la manipulación y/o la comunicación

Identificar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos con discapacidad motora pasa por atender a cómo se enfrentan nuestros alumnos a las actividades básicas en los siguientes aspectos:

- Movilidad:
    - ***Marcha autónoma o con ayuda***
    - Bipedestación
    - Sedestación
    - Gateo, volteo, arrastre
    - Movimientos involuntarios,
    - Sincinesias
    - Accesibilidad
    - Maniobrabilidad
    - Etc.
- Control postural:

  - Tono muscular
  - Equilibrio
  - Postura correcta
  - Control de cabeza, tronco, extremidades
  - Campo visual
  - Etc.
- Manipulación:
  - Presión
  - Pinza
  - Señalización
  - Útiles de escritura
  - Sincinesias y/o movimientos involuntarios, etc.
- Cognición:
  - Zona de desarrollo próximo
  - Desarrollar capacidades previas
  - Sistemas de ayuda
  - Áreas curriculares
  - Habilidades básicas
  - Estimulación multisensorial
  - Etc.
- Socio- afectivo:
  - Actividades de la vida diaria
  - Habilidades sociales
  - Autonomía personal
  - Sistema de ayuda
  - Etc...
- Comunicación:
  - Expresión:
    - Si/No
    - Señalización
    - Visualización
    - Verbalización
    - Etc.

        - Comprensión:
            - Vocabulario
            - Conversación
            - Giros y bromas
            - Etc.
- Motivación:
    - Indefensión aprendida o miedo al fracaso
    - Atribuciones y comparaciones
    - Autoestima
    - Motivación por el aprendizaje

Dichas Necesidades especiales deberán ser atendidas y tendrán respuesta en el entorno escolar; entre otras serán:

- **Movilidad:**
    - Correcta ubicación del alumno en el aula para facilitarle la máxima autonomía. Deberá tener suficiente espacio para dejar y coger el solo las muletas, andadores o bastones cuando pasa de la bipedestación a la silla del aula o viceversa. En caso de usar silla de ruedas su ubicación en el aula le debe permitir maniobrar sin dificultad y de manera autónoma, si tiene capacidad para hacerlo.

    - Adecuada distribución del mobiliario del aula para que el alumno en silla de ruedas o con movilidad reducida pueda acceder por si solo a todos los materiales y espacios del aula. Adaptar la altura de perchas, pizarra, estanterías, etc. para poder acceder desde la silla de ruedas.

    - Supresión de las barreras arquitectónicas que dificulten el desplazamiento autónomo por el centro. Las adaptaciones más comunes a nivel escolar son: sustitución de escaleras por rampas o ascensor, colocación de pasamanos en la escaleras y bordillos y adaptación del aseo.

- **Control postural**

  - Utilización de una silla adaptada a las necesidades del alumno que le proporcione suficiente estabilidad y una correcta alineación postural. Vigilaremos constantemente que la posición en la silla sea siempre la adecuada.

  - En términos generales se considera una posición correcta de sedestación aquella que permita mantener:

    - caderas, rodillas y tobillos a 90º
    - pies firmemente apoyados
    - pelvis en posición neutra de ante-retroversión
    - columna correctamente alineada, sin desviaciones laterales, ni anteroposteriores
    - posición de la cabeza que permita mantener la mirada en la horizontal

  - Utilización de una mesa adaptada a las necesidades del alumno que le proporcione el soporte necesario para cada tipo de limitación. Como norma general el tablero de la mesa deberá quedar a nivel de los codos, auque en algunas alteraciones estará indicado colocarlo más alto. En alumnos con actitud cifótica, pobre control cefálico o que utilicen un corsé alto estaría indicado un tablero reclinable o atril.

  - Será el fisioterapeuta del alumno el que valore el tipo de silla y mesa más adecuado para cada tipo de alumno en función de sus capacidades y necesidades.

  - Como normal general se debe procurar mantener al alumno a la misma altura de trabajo que el resto de su grupo.

  - Será preciso realizar adaptaciones de mobiliario suficientes para las distintas estancias del centro en las que el alumno desarrolle sus actividades. Así como en las aulas de Infantil para las distintas actividades del aula, el alumno puede

precisar de un asiento de suelo adaptado para la acceder a los distintos rincones.

- El mobiliario adaptado se deberá someter a revisiones periódicas, para una correcta adecuación, a las necesidades del alumno en cada momento.

- **Manipulación:**
    - Utilización de mantel antideslizante para fijar el papel o cualquier otro objeto a la mesa y evitar que se desplace involuntariamente.
    - Utilización de lápices más gruesos o colocación de adaptadores que aumentan su diámetro, facilitando así la prensión.
    - Utilización de tijeras adaptadas, para niños con poca fuerza o precisión.
    - Utilización de una barra fija en la mesa para agarrarse, en caso de que el niño presente movimientos asociados en el brazo que no utiliza para manipular.
    - Utilización de muñequeras lastradas en alumnos con problemas de temblor intencional y/o dismetría.
    - Ampliación de la superficie de trabajo, utilizando una mesa más amplia y folios de mayor tamaño.
    - Utilización de mesas con una escotadura en forma de "U", que facilite el apoyo de codos y antebrazos, lo cual le proporciona mayor estabilidad para controlar mejor el movimiento de las manos.
    - En caso de alumnos con movimientos involuntarios e incontrolados estaría indicado el uso de una mesa con un reborde a modo de tope, para evitar tirar al suelo los materiales que manipula.

- Elegir en que zona de la mesa se coloca el material, en función del arco de movimiento del miembro superior, de los trastornos de la percepción y sensoriales que presente. Este punto es de especial importancia en casos de afectación hemilateral.

- Ordenador y sistemas de acceso para alumnos cuya dificultad manipulativa les impida hacer un uso funcional de los útiles de escritura. A través del ordenador y cuantos periféricos precise el alumno tendrá acceso a las materias instrumentales y al curriculo

4. - ASPECTOS DIFERENCIALES EN LAS DISTINTAS ÁREAS DEL DESARROLLO. ASPECTOS EVOLUTIVOS.

¿Qué implicaciones tiene para el desarrollo de un niño el padecer una deficiencia motora?.

¿En qué medida repercuten las limitaciones motrices para el desarrollo en general?

¿Todo niño discapacitado motor, verá retrasado su desarrollo global?

El desarrollo se produce a través de la construcción de habilidades de acción ya sea de modo espontáneo, a través de la acción autoiniciada por el sujeto, o inducido por una instrucción formal.

El padecer una limitación motriz, no debe llevarnos a pensar siempre que al no alcanzar alguno de los patrones evolutivos normales (sedestación, equilibrio, gateo, manipulación, etc.) todo su desarrollo se detendrá o se verán comprometidas todas las funciones de dicho patrón no adquirido. Todo dependerá de la concurrencia o no de varios factores:

- Del grado de afectación
- Del momento de su aparición
- De la cantidad y calidad de las interacciones con el entorno

Aun así, en todos los casos, aún en los mas gravemente afectados, aunque el desarrollo sea mas lento se dará una **progresión** que se caracteriza por:

- Seguir una secuencia distinta
- Seguir un ritmo mas lento
- Utilizar estrategias compensadoras de la función perdida.

La mayor o menor duración de cada etapa evolutiva dependerá por tanto del grado de afectación, de la calidad de los apoyos e intervenciones que recibe y de su capacidad intelectual para buscar "artimañas" o estrategias compensadoras.

AREA MOTORA. DESARROLLO POSTURAL

Todos los patrones de movimiento básicos (sentarse, girarse, ponerse de pié, andar, etc.) se desarrollan en la medida en que el tronco es capaz de compensar el desequilibrio producido por cualquier movimiento de la cabeza o los miembros; de ahí la importancia del control del tronco como condición para el equilibrio postural.

Cualquier fallo en la supresión de los reflejos primeros, así como en las alteraciones del tono muscular influirán decisivamente en la capacidad de control postural

La importancia del control de la cabeza y del tronco para la exploración visual y táctil, nos lleva a insistir en la necesidad de mejorarlos.

En los casos en que no llegue a conseguirse, deben establecerse las adaptaciones oportunas para que, al menos, el niño mantenga contacto visual y táctil con los objetos y personas de su entorno.

De igual manera la dificultad para controlar movimientos globales y finos, conlleva limitadas posibilidades de explorar, manipular e intercambiar experiencias.

Sin embargo es necesario modificar la idea de que el niño deficiente motórico, precisamente porque tiene dificultades para desplazarse y manipular objeto con autonomía, no puede realizar tareas que requieran movimiento. Esto no es así, en ésta como en otras áreas debemos partir de lo que el niño puede hacer, con el asesoramiento profesional oportuno, potenciar al máximo las posibilidades de movilidad, adaptando para ello los elementos básicos del curriculum de forma que se adecuen a las características y habilidades motrices actuales del niño.

DESARROLLO COGNITIVO

La mayoría de las teorías del desarrollo hacen destacar la construcción de la inteligencia en la acción a través de la coordinación sensorio- motora con el ambiente físico y en los procesos de comunicación, así las teorías de Wallon, Luria, Piaget, Vygotski, etc. que avalan la importancia de la motricidad sobre el desarrollo del conocimiento nos llevarían a pensar que la afectación en la capacidad de acción se hará notar necesariamente en el desarrollo.

Pero por otra parte la presencia de afectaciones físicas, incluso tan masivas como pueden ser en el caso de la parálisis cerebral muy graves, no quiere decir que el sujeto tenga absolutamente impedida su capacidad de acción, pues siempre pueden quedar restos de capacidad de acción motora, ya sea directamente sobre el ambiente o, en los casos peores, en las imágenes sensoriales que el ambiente produce en el sujeto a través de la propia movilidad ejercida sobre los órganos de los sentidos. Estos restos de capacidad motriz permitirían al sujeto realizar acciones motoras y coordinarlas con sus sensaciones. En cualquier caso no resulta sorprendente que el tener restringido el acceso a la acción directa con el mundo obstaculice y retrase, aunque no impida, el desarrollo de las capacidades de conocimiento.

Por otra parte tradicionalmente se ha venido identificando determinados signos externos: marcha incoordinada y vacilante, movimientos incontrolados de brazos y manos, en ocasiones babeo, muecas faciales y habla poco inteligible, con deficiencia mental profunda y nos produce, en el mejor de los casos aversión o los vemos como ridículos.

Pues bien, cuando ambas condiciones se dan en un individuo, siempre hemos de considerar la deficiencia mental como un retraso asociado y nunca como una característica inherente a la deficiencia motora.

También es cierto, que en niños gravemente afectados que durante los primeros años de vida no realizan todas aquellas actividades, ni acumulan las experiencias que consigue un niño normal, existe mayor riesgo de que queden comprometidas las funciones intelectuales básicamente por:

- Las dificultades para explorar el entorno
- Las dificultades para interactuar y jugar con otras personas
- Las dificultades para expresar e intercambiar información
- Las dificultades para controlar los mecanismos de comunicación normales como el habla, el gesto, la mímica.

El niño que no levanta la cabeza, no mira a su alrededor, no coge los objetos, no consigue la coordinación óculo – manual, no se sienta ni explora el espacio a través del gateo, es inevitable que su desarrollo mental se retarde o cómo mínimo permanezca inmaduro para su edad.

Por ello es importante una pronta intervención con carácter educativo y relacional que ayude a los niños en su desarrollo. Partimos de que el niño cuando nace posee unos patrones de base que pueden ser educados mediante la regulación **mediacional** del mundo adulto. La afectación patológica del niño dificulta pero no impide la creación de nuevos esquemas secundarios, no innatos ya, que pueden en alguna medida "compensar" los déficits modificando las relaciones entre los sistemas funcionales. Se trata en definitiva, a través de la mediación, de crear esquemas funcionales que les ayuden a desarrollarse a pesar de su deficiencia original

--Noción de mediación.—

Podemos considerar que hay dos tipos de mediación: la mediación instrumental y la mediación social, que toma formas muy diversas (creación de zona de desarrollo próximo,

suministro de atribuciones de causalidad, etc.), moldeando al niño con ayuda de los instrumentos que le ofrece la cultura. El niño “absorbe” de manera activa los valores que le aportan y los transforma en la medida en que puede llegar a comprenderlos

El uso instrumental del adulto para realizar actividades sobre el ambiente físico, se da de manera espontánea en niños normales cuando un niño le solicita a otro (niño o adulto) que realice una actividad por él. Estas situaciones se manifiestan de modo muy acusado en las primeras etapas del desarrollo simbólico de los niños, cuando una acción determinada (señalar, llorar, etc.) provoca en el cuidador una determinada acción que satisface los motivos del niño. Podemos suponer que en el caso de niños muy seriamente afectados en sus funciones motoras, que este tipo de mediación, en la que el adulto realiza acciones motoras que no puede realizar el niño por sí mismo, puede desencadenar coordinaciones sensorio-motoras vicarias. Si a ello unimos la posibilidad de que el adulto, al mismo tiempo, realice emisiones vocales en las que exprese las reglas de las acciones que lleva a cabo, e incluso que haga emisiones vocales que sustituyan a las que el niño no puede realizar, nos podemos encontrar con una posible explicación del desarrollo de la función simbólica en estos niños e, incluso de la aparición del habla interna, a través de un proceso en el habla egocéntrica es emitida por otro.

De lo expuesto de desprende la importancia que para los niños con gran afectación en la movilidad y/o manipulación y el lenguaje tiene la interacción social en situaciones de actividad cooperativa y juego, así como la actuación consciente, programada y sistemática del entorno para tratar de compensar los fallos originarios del sistema del niño.

Hemos de puntualizar que el punto fundamental del que debe partir toda intervención es el conocimiento exacto del estado del niño para aportarle los recursos “mediacionales” que el mismo requiera. Nos referimos tanto a la ayuda personal como de ayudas técnicas.

DESARROLLO SOCIO AFECTIVO. AUTONOMÍA PERSONAL

El desarrollo social se va construyendo a través de las interacciones con las personas del entorno, pues son estas quienes controlan la conducta del niño, organizando sus estímulos y satisfaciendo sus necesidades.

El niño deficiente motor puede presentar serias dificultades para interactuar con sus compañeros; por sus limitaciones comunicativas, su mayor lentitud para juegos y actividades. Esto nos lleva a la necesidad de tener que implantar habilidades sociales que faciliten dicha interacción (tales como: esperar, ser receptivo, pedir y ofrecer ayuda, etc.)

Igualmente deben ser atentamente observados y entrenados en los niveles primarios de autonomía (actividades de la vida diaria) como paso previo a otros niveles de autonomía; como puede ser la capacidad de adquirir información a cerca de la realidad o tomar conciencia de sí mismo;

Los aspectos a trabajar serán: vestido, comida, control de esfínteres, aseo e higiene personal, desplazamiento y movilidad, control postural, manipulación, etc.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

Normalmente se ha identificado comunicación con habla exclusivamente, lo que ha producido como consecuencia que aquellas personas con dificultades en el habla se les haya eliminado sistemáticamente de experiencias comunicativas.

Así, ante un niño con trastornos motores que le impiden completamente el habla o la hagan poco inteligible, que sus dificultades para controlar y producir efectos directamente sobre el ambiente, se le suma la imposibilidad de incidir en él mediante cualquier medio de comunicación; y que además las personas de su entorno, ante las escasa manifestaciones comunicativas por parte de los niños, reduzcan la conversación y el contacto. Podemos comprender entonces que en general se produzca una falta de motivación para comunicarse.

Es necesario aumentar en los niños las habilidades comunicativas; bien potenciando y reeducando el habla cuando sea posible, o por medio del aprendizaje de sistemas de ayuda no vocal (sistemas Alternativos – Aumentativos de Comunicación).

El principal y primer objetivo a potenciar en esta área es el desarrollo de la comunicación. En el caso de que el niño carezca de lenguaje oral, o este sea dificultoso; no es que debamos abandonar las actividades encaminadas a mejorar la fonación, sino que hay que

buscar que el niño se comunique de manera funcional potenciando y apoyando simultáneamente el lenguaje oral.

Es muy corriente que el discapacitado motórico la comprensión del lenguaje evolucione de diferente manera que la expresión oral. Esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre el inicio del aprendizaje de la lecto-escritura.

Si la comprensión del lenguaje es buena hay que pensar que:

- Los niños deficientes motóricos no requieren métodos distintos de enseñanza, sino que lo que se le deben adaptar son los instrumentos y estrategias.
- Hay que valorar la funcionalidad lectora por encima de la perfección articulatoria y la velocidad
- El aprendizaje de la escritura no debe condicionar al de la lectura. Estos pueden llevar ritmos diferentes, en base a las dificultades que presenta el niño para el control gráfico, debiendo introducir si es preciso ayudas técnicas a la escritura.

DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN

Se trata de una de las áreas más comprometidas para el niño discapacitado motórico, pues de ella dependen en su suma su capacidad para el aprendizaje y la relación con el mundo.

El autoconcepto y la autoestima pueden estar alterados o cuanto menos necesitar una especial atención por parte de la escuela.

Con estos niños ocurre que, no solo existe una falta de aprendizaje; si no que además se suele dar una distorsión sobre las expectativas o percepción de control de autoeficacia.

De esta distorsión pueden derivarse consecuencias emocionales (ansiedad, depresión), cognitivas (falta de disposición para el aprendizaje) y conductuales o motivacionales (disminución de la responsabilidad y de la iniciativa de emitir respuestas voluntarias). A este conjunto de fenómenos se le llama “indefensión aprendida” (Seligman1.995)

Las consecuencias de dicha indefensión le llevarán a que la inteligencia no se manifieste si el niño no espera que sus acciones tengan el efecto deseado y como consecuencia el rendimiento escolar también se ve comprometido.

Si a esto unimos la interacción anormal que se produce con los adultos; donde éste suele formular preguntas e instrucciones a las que el niño es incapaz de responder, suele anticiparse a la respuesta del niño presuponiendo su incapacidad en vez de darle el tiempo y los medios necesarios para materializar dicha respuesta. Todo ello influye, sin duda, sobre la autoestima del niño.

Será necesario favorecer cuantas actividades individuales o de grupo conduzcan al niño a un real concepto de sí mismo, conociendo sus posibilidades y sus limitaciones.

CONCLUSIONES

Si los procesos de comunicación y adquisición de habilidades a través de la internalización de actividades instrumentales y del uso de herramientas y de la mediación semiótica son importantes en todos los casos, todavía lo son más cuando nos enfrentamos con el caso de las deficiencias motóricas.

El hecho de que estos sujetos tengan dificultades para la acción directa sobre el ambiente, y en ocasiones hasta para la comunicación, hace que las actividades que con ellos se organicen y las ayudas técnicas a utilizar pasen a un primer plano. No se trata de que sus necesidades educativas especiales requieran la utilización de métodos distintos de enseñanza, sino que las técnicas concretas y los instrumentos educativos deben de adaptarse a sus posibilidades motoras y de comunicación.

Por otra parte, la deficiencia motora puede haber producido un patrón de desarrollo no coincidente con el de la generalidad de la población, puesto que determinas habilidades pueden no haberse podido ejercitar. La programación educativa debe, entonces, hacer frente a estas necesidades educativas especiales a través de la aplicación de técnicas metodológicas y de evaluación que nos permita realizar un análisis minucioso de cuales son las habilidades que precisan de mayor instrucción. y/o mediación.

Bibliografía recomendada

- RÍOS, M.; BLANCO, A.; BONANY, T. Y CAROL, N. (1998). Actividad Física adaptada: El Juego y los alumnos con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.

De gran ayuda para los profesionales de la educación física y la discapacidad. Propone como principal recurso didáctico buscando y consiguiendo un planteamiento integrador y normalizador durante las sesiones de educación física.

- M. LE MÉTAYER. REEDUCACIÓN CEREBROMOTRIZ DEL NIÑO PEQUEÑO. MASSON, S.A. Barcelona 2001.

En este manual el profesor Le Métayer nos guía sobre las principales alteraciones neuromotrices y su abordaje terapéutico desde una perspectiva multidisciplinar.
Centrado en la educación terapéutica de la motricidad del niño afectado de parálisis cerebral, ofrece buenos modelos de valoración inicial y de examen de las alteraciones neuromotrices.
Igualmente presenta pautas para la intervención educativa.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.(1.990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación .MEC. Madrid.

AA.VV. (1.989): *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación .MEC. Madrid.

AA.VV. (1.993): *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. MEC .CIDE. Madrid.

AA.VV.(1993): *Accesibilidad para personas con movilidad reducida.* INSERSO. Madrid.

AA. VV. (2004). El control postural en la discapacidad motórica. [CD-ROM]. Canarias: Consejería de Educación Cultura y Deportes.24'.

BIDABE, L. Y LOLLAR, J.M., (1990). MOVE. Proceso de mejora en la movilidad mediante una educación integral. Madrid: Distesa.

Catálogo de Ayudas Técnicas del CEAPAT-IMSERSO. Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT). Disponible en la red: http:// www.catalogo-ceapat.org

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA: Equipo de Motóricos). (2000). Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Pamplona: Gobierno de Navarra. (http://www.pnte.cfnavarrra.es/publicaciones).

Educación terapéutica. Barcelona: Masson. Levitt, S. (2000). Tratamiento de la Parálisis cerebral y del Retraso Motor. 3ª ed. Buenos Aires: Médica Panamericana.

GALLARDO, MªV. Y SALVADOR, Mª L(1.994).:*Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe Málaga.

FINNIE, G(1.980):*Atención en el hogar al niño con parálisis cerebral*. 2ª reimpresión Prensa médica-Mejicana.

JIMÉNEZ RODRIGO, Mª A. (1998). *Espina bífida: Aspectos psicológicos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

KIERNAN, C(1.983): *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*. INSERSO. Madrid.

MACIAS MERLO L., FAGOAGA MATA J (2003). Fisioterapia en pediatría. McGraw-Hill Interamericana. Madrid,

M. LE MÉTAYER. (2001) Reeducación Cerebromotriz del niño pequeño. MASSON, S.A. Barcelona

MUSSELWITE, C.R.(1.986): *Juegos adaptados para niños con necesidades educativas especiales*. INSERSO. Madrid.

POVEDA PUENTE, R. (1998). "Manual del usuario de silla de ruedas". Instituto de Biomecánica de Valencia y COCEMFE. Valencia.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, P Y D. PADILLA (COORDS.),. (2001). *Bases psicológicas de la educación especial.* Granada: GEU

RÍOS, M.; BLANCO, A.; BONANY, T. Y CAROL, N. (1998). Actividad Física adaptada: El Juego y los alumnos con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.

SANZ REDÍN, C. (2004). Aquí jugamos todos. Madrid: Pila Teleña

TOLEDO GONZALEZ, M.(1.981*): La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales.* Santillana. Aula XXI. Madrid.

6.-CUESTIONES

A).- Según tu opinión ¿crees que la atención educativa debería ser diferente según se tratase de una necesidad educativa especial derivada de una patología neurológica o a una neuromuscular. Razona tu respuesta

B) Realiza un cuadro donde se reflejen las principales necesidades educativas especiales y la manera de identificarlas

LINKS DE INTERÉS

Accesibilidad y Ayudas Técnicas

http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/tutorials/cerebralpalsyspanish.html.. muy gráfico sobre la parálisis cerebral

http://www.accesible.com.ar/intro/ Para todos aquellos que emprenden, gestionan o elaboran propuestas relacionadas con espacios, productos o servicios accesibles.

http://www.antoniosacco.com.ar/ Programas gratuitos, documentación y diversa información, sobre todo acerca del área de la tecnología aplicada a las discapacidades motrices.

http://www.bj-adaptaciones.com/ Empresa que fabrica y distribuye productos y servicios para personas con discapacidad y personas mayores.

http://www.ceapat.org/verIndex.do Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas, es un centro tecnológico dependiente del IMSERSO. Proporciona información sobre accesibilidad integral, diseño para todos y tecnología de apoyo.

http://www.minuja.com/ Empresa que trabaja en el campo de la prevención de patologías relacionadas con los malos hábitos posturales.

http://www.rifton.com/ Empresa especializada en ayudas técnicas para la infancia

http://www.r82.com/Default.aspx?ID=3118 R82 fabrica dispositivos técnicos y aparatos para niños y jóvenes discapacitados

http://roble.pntic.mec.es/~fsoto/software.htm#articulos Directorio Necesidades Educativas Especiales en Internet.

http://www.seg-social.es/imserso/dependencia/preguntame/INDICE/INDICE.htm Guía "¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas¡" editada por el IMSERSO.

http://www.vialibre.es/ Empresa cuya actividad principal es el asesoramiento y comercialización de toda clase de ayudas técnicas, de productos de rehabilitación y a medida, así como elementos

que facilitan la movilidad y las actividades de la vida diaria: doméstica, aseo, la alimentación o la comunicación.

Asociaciones Discapacidad Motora

http://www.acnefi.com/castella/gamhome.htm Asociación catalana de neurofibromatosis

http://www.aesleme.es/index2.html Asociación para el Estudio de la Lesión Medular Espinal

http://www.ahuce.org/qahuce/index.html Asociación Huesos de Cristal de España.

http://www.asem-esp.org/ Asociación española contra la enfermedades musculares

http://www.aspace.org/aspace/ESP/BienvenidaAspace.html Confederación española de federaciones y asociaciones de atención a personas con parálisis cerebral y afines. ASPACE

http://www.crecimiento.org/ Asociación Nacional para Problemas del Crecimiento, CRECER

http://www.ctv.es/USERS/aldocumentacion/webastrapace/astrapace.htm Asociación de padres para el tratamiento de la parálisis cerebral y alteraciones afines en Murcia.

http://www.distonia.org/qalde.htm Asociación de lucha contra la distonía en España

http://www.enfermedades-raras.org/es/default.htm Federación Española de Enfermedades Raras

http://www.famdif.org/ Federación de Asociaciones Murcianas de personas con discapacidad física y/u orgánica.

http://www.fedace.org/ Federación Española de Daño Cerebral

http://humano.ya.com/hispataxia/FEDE/FEDE-PP.htm Federación Española de Atáxias

http://www.rett.es/ Asociación valenciana de Síndrome de Rett

http://www.imagina.org/

http://www.terra.es/personal/avesbi/

Asociación sin ánimo de lucro cuyo objetivo es la integración y plena normalización de la vida de las personas afectadas de **espina bífida**, hidrocefalia u **...**

http://www.educalia.org/aacc/s/menufs.html

Revistas sobre discapacidad motora

http://www.adaptado.es/ Revista digital sobre el mundo adaptado

http://www.minusval2000.com/index.html

GLOSARIO

- **Agenesia:** Ausencia congénita de un órgano o parte de él.
- **Amelia**: falta o desaparición de miembros
- **Anoxia**: falta de oxigeno.
- **Artrogriposis**: síndrome neuromuscular no progresivo que está presente al nacer. Se caracteriza por múltiples contracturas articulares graves, debilidad muscular, fibrosis y desequilibrio muscular. Las secuelas que provoca a la larga son discpacitantes.
- **Ataxia**: trastorno del movimiento voluntario, que aparece incordiando, estando conservada la fuerza muscular.
- **Atetosis**: trastorno caracterizado por movimientos lentos y extravagantes, de dedos y manos principalmente.
- **Atrofia muscular**: disminución del volumen y peso de un músculo.
- **Ayuda técnica**: instrumentos que facilitan la independencia de las personas y el desarrollo personal
- **Bipedestación**: posición de pie.

- **Bipedestador**: Dispositivo que facilita el cambio de postura en las actividades escolares y que permite practicar el enderezamiento del tronco y su mantenimiento activo contra la gravedad.
- **Cateterismo:** empleo o paso de un catéter o sonda por un conducto o cavidad.
- **Cerebelo**: porción del encéfalo que ocupa la parte posterior e inferior del cráneo. Tiene como función principal la coordinación de los movimientos
- **Cifósis**: curvatura anormal con prominencia dorsal de la columna vertebral
- **Congénito**: Caracteres adquiridos por el individuo antes del nacimiento, durante el estado embrionario o fetal.
- **Control postural**: Control de la posición del cuerpo en el espacio manteniendo una relación apropiada entre el cuerpo y el entorno para una actividad determinada.
- **Corteza cerebral**: Capa externa del cerebro compuesta principalmente de sustancia gris. Contiene centros sensitivo-motores, sensoriales, de la inteligencia y del lenguaje.
- **Deficiencia**: Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica,fisiológica o anatómica.
- **Diplejia**: parálisis de las cuatro extremidades con predominio de la afectación de las extremidades inferiores.
- **Discapacidad**: Pérdida, ausencia o reducción observable, debida a una deficiencia u otras causas, de realizar una actividad dentro de márgenes de normalidad
- **Distrofia**: degeneración o desarrollo defectuoso de una parte u órgano.
- **Escoliosis**: desviación lateral de la columna vertebral.
- **Espasticidad**: Hipertonía muscular, de origen central, con aumento de la resistencia al movimiento.
- **Férula**: Dispositivo ortopédico para inmovilización, anclaje o sujeción de cualquier parte del cuerpo
- **Focomelia**: malformación en la que las manos o los pies parece insertarse directamente en el tronco.
- **Haz piramidal**: gran vía motora corticospinal del sistema nerviosa central
- **Haz extrapiramidal:** Grupo de fibras nerviosas en forma de cordón situado por fuera de los tractos piramidales espinales del encéfalo. Regula el tono muscular, pero sólo manifiesta su existencia en condiciones patológicas.
- **Hemiplejia:** parálisis de un hemicuerpo.

- **Hidrocefalia**: exceso de líquido cefalorraquídeo en los ventrículos cerebrales. Es una de las complicaciones del mielomeningocele.
- **Idiopática**: enfermedad de origen desconocido.
- **Lordosis**: curvatura anormal de la columna vertebral de convexidad anterior, opuesta a la cifosis.
- **Luxación**: Desplazamiento de cualquier parte del cuerpo de su posición normal, y en particular el de un hueso de su cavidad articular normal.
- **Malformación**: anomalía o deformidad, especialmente congénita.
- **Malformación de Arnold- Chiari**: anomalía congénita caracterizada por el descenso anormal de la porción inferior del cerebelo y del bulbo en el conducto raquídeo, por debajo del agujero occipital. Puede asociarse a la espina bífida.
- **Meningocele**: profusión en forma de saco de las meninges tanto a nivel cerebral como espinal que se produce a través de un defecto congénito en el cráneo o en la columna vertebral. Las alteraciones neurológicas y la sintomatología son mínimas.
- **Mielomeningocele**: defecto del desarrollo del sistema nervioso central en el que un saco herniario que contiene una porción de la médula espinal, sus meninges y líquido cefalorraquídeo, protuye a través de un defecto congénito de la columna vertebral. Origina graves problemas neurológicos.
- **Miopatía**: enfermedad neuromuscular que afecta al músculo. Se dividen en distrofias y miopatías congénitas.
- **Minusvalía**: Desventaja de una persona que sumada a las características del entorno le limita o impide el desempeño de un rol social.
- **Monoplejia**: parálisis de un miembro o de un solo grupo muscular.
- **Movilidad**: Movimiento que realizan las diferentes partes del cuerpo humano, de modo amónico y coordinado, en relación a los distintos grados de libertad y amplitud que permiten sus articulaciones.
- **Músculos agonistas**: músculos que participan en la ejecución de un mismo movimiento.
- **Músculos antagonistas**: músculos que realizan acciones contrarias.
- **Nistagmus**: Movimientos rítmicos involuntarios de los ojos
- **Parálisis**: perdida de movimiento de una o varias partes del cuerpo.
- **Parálisis flácida**: parálisis con hipotonía muscular, propia de las lesiones de la neurona motora periférica o de lesiones aguada de la vía piramidal.
- **Paraplejia**: parálisis de ambos miembros inferiores.

- **Paresia**: parálisis ligera o incompleta.
- **Osteogénesis imperfecta**: defecto congénito de desarrollo del sistema óseo, caracterizado por la fragilidad de los huesos.
- **Ortesis:** aparato ortopédico que consiste en un sistema de fuerzas diseñado para controlar, corregir o compensar una deformidad ósea, las fuerzas deformantes o la ausencia de forma en el cuerpo.
- **Sincinesias:** movimiento involuntario, superfluo, de una parte del cuerpo que acompaña un movimiento intencional de otro segmento corporal.
- **Tetraplejia:** parálisis global, incluidos el tronco y las cuatro extremidades.
- **Tono muscular**: estado de tensión de los músculos en reposo de regulación refleja involuntaria. Intervine en el mantenimiento de la postura.
- **Válvula de derivación:** conducto que drena el exceso de líquido cefalorraquídeo de los ventrículos cerebrales a la cavidad peritoneal. Es utilizada en los niños con espina bífida que presentan hidrocefalia.

AUTOEVALUACIÓN

1. En el aula, ¿cuál sería la ubicación más correcta para un alumno en silla de ruedas?
   a. Aquella que le permita maniobrar sin dificultad y de manera autónoma por el aula.
   b. En el centro de la clase para que tenga que salvar más obstáculos
   c. Cerca de la mesa del profesor
   d. La ubicación es indiferente

2. En un alumno con espina bífida e hidrocefalia, observamos que se vuelve irritable, está habitualmente soñoliento y disminuye su rendimiento escolar.
   ¿A qué puede ser debido este comportamiento?

   a. Malformación de Alnord-Chair
   b. Problemas con la válvula de derivación
   c. Apatía o falta de interés
   d. Agravamiento de su enfermedad

3. Toda alteración de la capacidad para realizar actividades físicas consideradas normales, se denomina:

    a. Deficiencia
    b. Discapacidad
    c. Minusvalía
    d. Handicap

4. En un aula de 4º de primaria está escolarizado un alumno con distrofia muscular de Duchenne. Se pretende realizar una actividad física en las que participen todos los alumnos del centro. En relación al alumno con distrofia ¿qué se debería tener en cuenta?

    a. Deberá realizar los ejercicios en ambientes muy fríos
    b. El alumno solo participaría como espectador
    c. Podría participar pero teniendo en cuenta que el ejercicio nunca debe producirle fatiga
    d. Este alumno no puede realizar ningún tipo de actividad física

5. ¿Qué otros problemas asociados, además del puramente motor, pueden presentar los alumnos con Parálisis Cerebral?

    a. Alteraciones perceptivas y sensoriales
    b. Dificultades para beber y comer
    c. Alteraciones del lenguaje
    d. Todas son correctas

6. ¿cómo se denomina la P.C. que afecta solo a un lado del cuerpo?

a. Monoplejía
b. Hemiplejia
c. Paraplejia
d. Tetraplejia

7. ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales que con mayor frecuencia presentan los alumnos discapacitados motóricos?
    a. Necesidad de recibir apoyo pedagógico
    b. Necesidad de ser sondado
    c. Necesidad de mantener un adecuado control postural
    d. Necesidad de aprender un sistema alternativo de comunicación

8. ¿Por qué se caracteriza la progresión en el desarrollo de los alumnos motóricos gravemente afectados?
    a. Utilizar estrategias compensadoras de la función perdida
    b. Seguir un ritmo mas rápido
    c. Seguir la misma secuencia de sus compañeros de la misma edad
    d. Seguir una progresión de adquisiciones propia

9. En relación al desarrollo del lenguaje en el alumnos con discapacidad motriz, indica la respuesta correcta
    a. La comprensión y la expresión del lenguaje evolucionan de forma paralela
    b. Se debe valorar la funcionalidad lectora por encima de de la velocidad lectora y perfección articulatoria
    c. Se deben emplear metodologías específicas propias de la discapacidad motora
    d. Hay que esperar a que aprenda a escribir antes de que abordar la lectura de las trabadas.

10. En relación con la perdida de sensibilidad en niños con Espina bífida ¿qué debería tenerse en cuenta?
    a. Consultar a los padres inmediatamente si aparece alguna herida o hinchazón
    b. Evitar los golpes fuertes y las caídas

c. Cambiar con frecuencia de posición
d. Todas son correctas.

RESPUESTAS

1-a, 2-b, 3-b, 4-c, 5-d, 6-b, 7-c, 8-a, 9-b, 10-d

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD FÍSICA

Mª T. Fernández López[1]

(1) EOEP Específico Discapacidad Motora. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia.

RESUMEN

En esta unidad abordaremos la intervención educativa del alumnado con discapacidad Motora. En él se exponen algunos criterios que nos ayudarán a tomar decisiones sobre las medidas curriculares a abordar en respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan nuestros alumnos principalmente en aspectos de movilidad, manipulación y comunicación.

A continuación nos centraremos en las intervenciones educativas a nivel de centro, de aula y de forma individual, abordando las adaptaciones curriculares de acceso por un lado y la de los elementos curriculares básicos por otro.

Se hace referencia igualmente a las principales ayudas técnicas existentes para los alumnos con discapacidad motora.

Finalmente se acentúa la especial relevancia del uso del ordenador como medio de interacción social y de aprendizaje en alumnos con movilidad y comunicación reducida

Palabras clave. Discapacidad motora, adaptación curricular, habilitación, ajuste de la respuesta educativa, barreras arquitectónicas, fisioterapeuta, facilitadotes, ayudas técnicas, sistemas aumentativos – alternativos de comunicación, funcionalidad ordenador, periféricos.

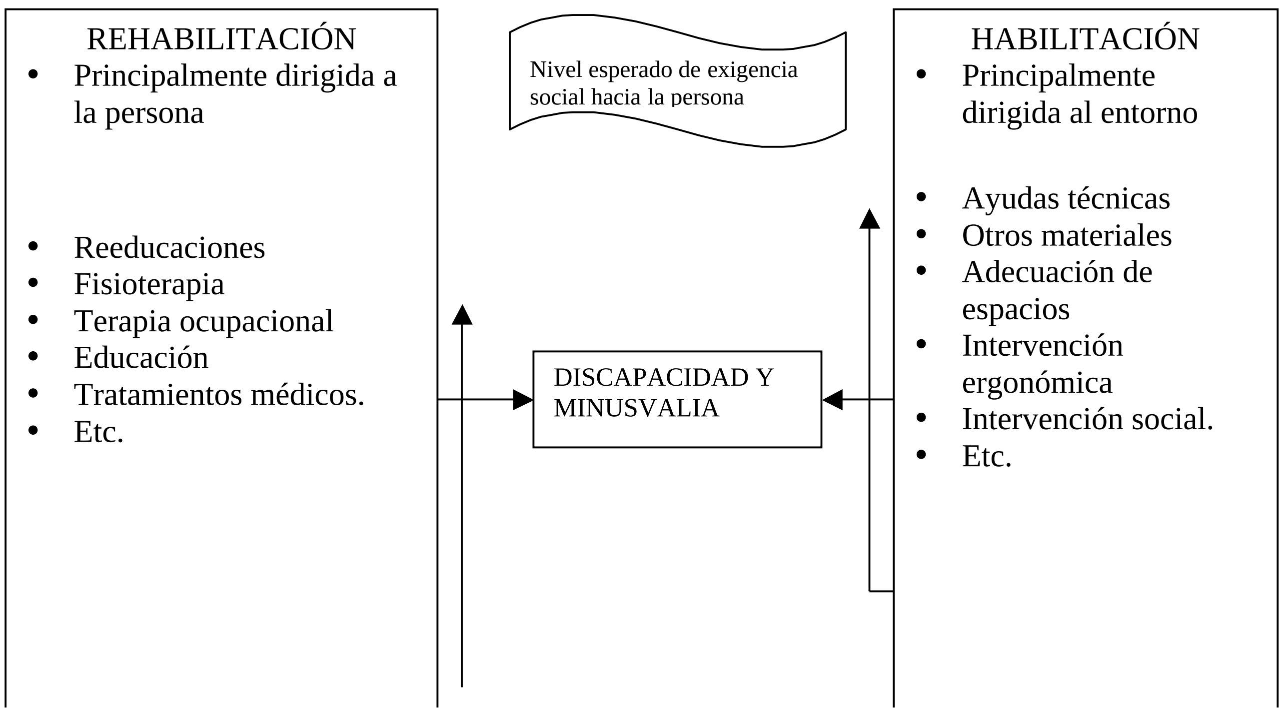
1.- INTRODUCCION

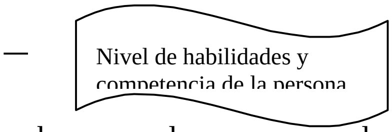
Hablar de discapacidad motriz es hacer referencia a una mayor dificultad para realizar movimientos gruesos y/o finos con equilibrio y coordinación, mayor dificultad para manipular, coger y mantener objetos, mayor dificultad, e incluso imposibilidad de expresarse de forma oral, a veces incluso de comunicarse por otra vía. Implica tener limitado en grados variables las posibilidades de realizar algunas actividades en tiempo y forma cómo lo podrían realizar el resto de niños de su misma edad y puede englobar alteraciones en la postura, el desplazamiento y el movimiento, la orientación y el campo visual, la manipulación y la coordinación óculo- manual.

Las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor que de manera permanente o transitoria afectan a un mal funcionamiento del sistema óseo-articular, muscular y /o nervioso, se han de traducir en la escuela en el ajuste de la respuesta educativa, en la adaptación de cuantos elementos sea necesario modificar para que de la forma mas normalizada posible los alumnos puedan "actuar" y desarrollarse de cara a su formación y desarrollo integral. Normalización en este contexto no quiere decir que con las adaptaciones oportunas vayamos a acercar a los niños más a la "normalidad", sino que será normal en ellos utilizar otros medios o estrategias para realizar las actividades cotidianas en el aula.

Basándonos en el concepto de "habilitación" la intervención educativa y / o terapéutica debe dirigirse tanto a la persona como al entorno: "La habilitación persigue un doble objetivo por una parte entraña un esfuerzo orientado a conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad; por otra, se orienta a modificar el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes, conocimiento y habilidades de todos los miembros de la sociedad, con el fin de suprimir los obstáculos físicos, las barreras de comunicación y las actitudes desfavorables que limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas" *C. Basil* (1998).

1.1.Rehabilitación y Habilitación, dos conceptos: Ambos enfoques pretenden reducir la discapacidad y la minusvalía de las personas, diferencia entre el nivel de competencias que tiene la persona para conseguir realizar una actividad y la exigencia del entorno social.



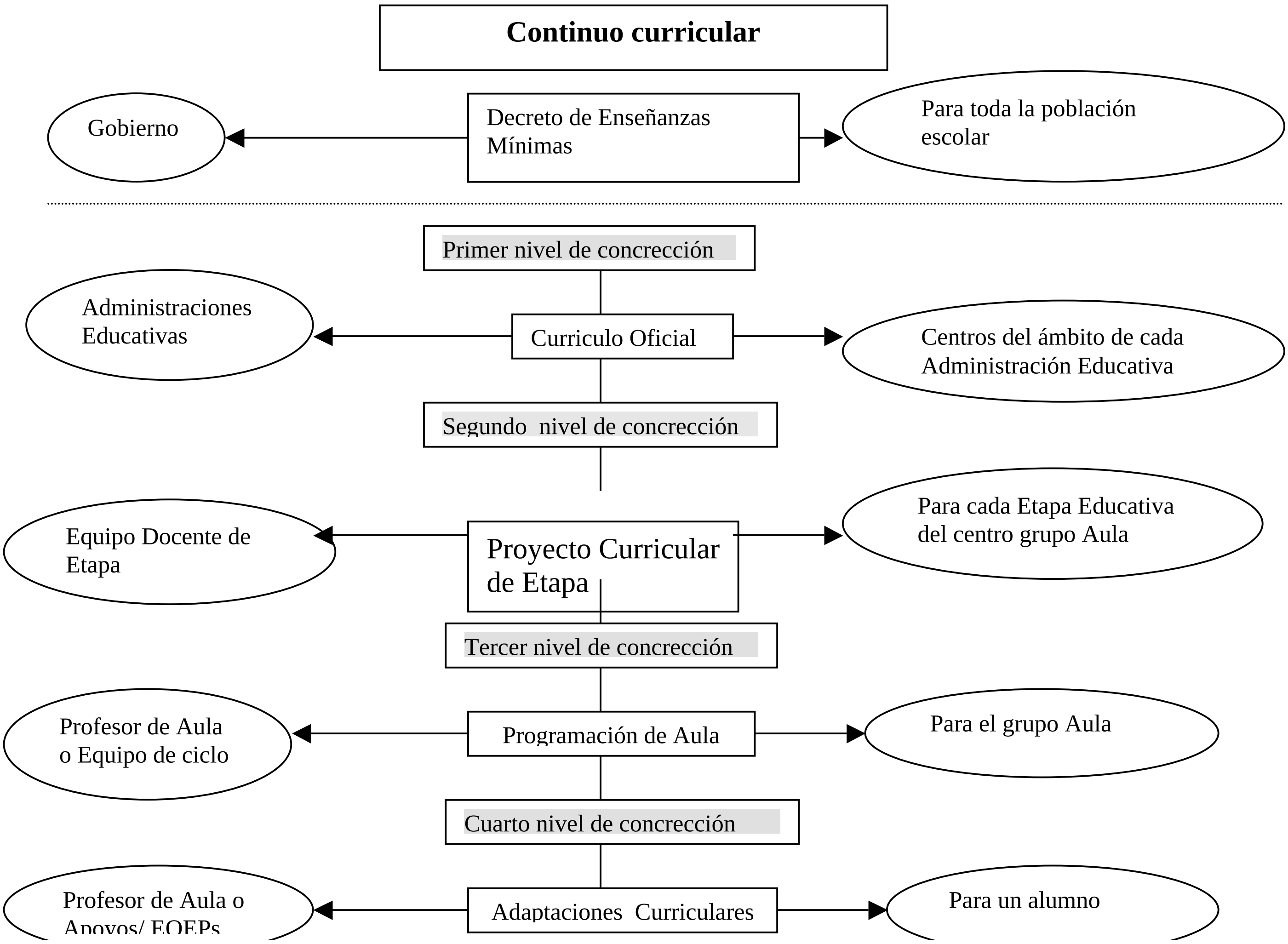


La rehabilitación, su objetivo es hacer que la persona pueda realizar las actividades con la normalidad de las personas sin discapacidad, es un proceso encaminado a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental, y/o social funcional optimo, es decir: caminar, manipular objetos, hablar, etc.

La habilitación consiste, en poner en práctica medidas encaminadas a compensar la perdida de una función o una limitación funcional para conseguir que la persona sea capaz de realizar una determinada actividad, aunque su deficiencia continúe persistiendo. *E.Soro Camats* (1998)

2.- CRITERIOS PARA LA ELABORACION DE ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA DISCAPACIDAD MOTORA.

Partir siempre del continuo de concreción curricular y contemplar los **ajustes** que el equipo docente debe realizar para adecuar el Curriculum oficial a las características y necesidades de los alumnos de cada Etapa, incluso los alumnos con Necesidades Educativas Especiales



Es preciso no olvidar que no solo los alumnos con n.e.e.; sino todos los alumnos tienen necesidades, capacidades e interese distintos y que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes. Por tanto cualquier alumno o grupo de alumnos puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos por la administración educativa.

Recordemos que la adaptación Curricular se define como los "*Ajustes o modificaciones efectuados en la oferta educativa común para dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en un continuo de respuesta a la diversidad.*"

Al hablar de Adaptaciones Curriculares no solo hacemos referencia a aquellas que se plantean de forma individualizada para un alumno, sino a todas aquellas modificaciones que debemos introducir en el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y programaciones de Aula, sin las cuales las adaptaciones curriculares individualizadas carecen de sentido y se hace muy difícil su puesta en práctica , *Blanco* (1992)

Para tomar decisiones sobre las medidas a adoptar, los ajustes en la oferta educativa tendremos que analizar y tener en cuenta los siguiente criterios:

A).- Partir de una valoración amplia de los alumnos: la evaluación psicopedagógica del alumno; característica e historia personal.

- Se tendrá en cuenta el tipo y grado de déficit
- La modalidad comunicativa que presenta así como su competencia en la interacción. Si posee lenguaje oral, la forma de expresión, dificultades articulatorias. El nivel de comprensión tanto a nivel de vocabulario y órdenes como a situaciones y contextos.
- La movilidad que posee (desplazamiento, postura, manipulación) y la funcionalidad de sus movimientos.
- El grado de autonomía y la funcionalidad de las actividades de la vida diaria, la seguridad en sus relaciones con el entorno, control de esfínteres, etc.

- Atender al desarrollo general del alumno y al momento evolutivo en el que se encuentre en las distintas áreas: motora, cognitiva, socio-afectiva y de comunicación.
- Considerar el estilo personal de aprendizaje, el tipo de ayudas que necesita, con el agrupamiento que mejor se desenvuelve, al tipo de refuerzos que es mas receptivo, etc.
- Tener en cuenta el Nivel de competencia curricular, saber lo que el niño tiene adquirido o lo que le falta por adquirir respecto a su grupo clase. Detectar lagunas de conocimientos previos, etc.

B).- Partir de una valoración amplia del contexto social, familiar y educativo en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Escolar.- Hay que evaluar las condiciones actuales del centro y sus posibilidades reales de respuesta efectiva para poder abordar las posibles modificaciones o cambios que faciliten la respuesta mas adecuada. Dichos cambios pueden ser desde medidas globales de atención a la diversidad tomadas en el PEC, y el PC, hasta medidas organizativas de aula, programaciones, o forma de llevar la clase el tutor.

- Revisión a nivel de barreras arquitectónicas, accesos, ubicación de aulas y servicios.
- A nivel de mobiliario y distribución en las aulas de los mismos, considerando amplitud de pasillo, altura de los armarios, etc.
- Revisión de la organización de los servicios de apoyo teniendo en cuenta los tiempos y horarios.
- Posibilidades de adecuación de materiales didácticos.

Familiar

- Considerar los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo del niño y su relación con la escuela: sobreprotección, aceptación, expectativas, seguimiento y estimulación,...
- Conocer el grado y calidad de la interacción familiar y su posible repercusión en el carácter o personalidad del niño: tenerlos en cuenta, valorar sus logros, consultas, solicitar su opinión, anticiparle las acciones que se van a hacer sobre ellos. etc.

- Tener en cuenta el rol familiar en el tema de la comunicación: En la medida en que adaptan el lenguaje de forma natural, los tiempos de espera, los reforzadores. El grado de comprensión de sus emisiones o intentos comunicativos, etc.
- Tener en cuenta las opciones que oferta la familia para el ocio y tiempo libre.
- Conocer la postura familiar ante el tema de fomentar la autonomía y las estrategias que se adoptan en casa para la alimentación, vestido, higiene personal, etc.
- Averiguar el tratamiento dispensado al aprendizaje de habilidades sociales básicas y avanzadas

C.- Efectuar siempre Adaptaciones lo menos significativas posible

Intentar alejarnos lo menos posible de la normalidad recurriendo siempre en primer lugar a la utilización de los recursos de uso mas estándar posible y sólo acudir a las adaptaciones mas especializadas cuando los resultados que ofrezcan dichas ayudas aventajen en funcionalidad, reducción de esfuerzos y calidad a otro tipo de adaptación o recurso.

Existen varias razones para tender hacia la normalidad; pero quizás la de mayor peso sea la percepción que los mismos alumnos tienen sobre algunas de las adaptaciones que se les aplican, la sensación de pertenecer a un grupo – clase y participar de lo mismo que el resto de sus compañeros. (Algunas veces les oímos decir, "Yo quiero también esa ficha, o mi libro es diferente, yo también quiero dibujar, etc.).

Existen además razones de tipo económico de información y formación que a veces ponen barreras sobre las que ya existe, por ejemplo ante la utilización de una ayuda técnica muy sofisticada o que incorpore el uso del ordenador, el tutor o no tiene le formación necesaria, o no dispone del tiempo para preparar el material para que el alumno trabaje y en este sentido la inclusión del ordenador en el aula es una dificultad añadida, y el alumno podría realizarla dicha actividad de forma verbal, o con modalidades de menús de respuesta tanto gráfica como verbal..

Se debe tender a que las adaptaciones aparten lo menos posible a los alumnos con discapacidad motora de los planteamientos comunes, esto implica ir de las menos significativas a las más significativas

1º.- Adaptaciones de acceso: materiales, espacios, comunicación, etc.

2º.- Adaptaciones básicas: Evaluación, metodología, contenidos, objetivos.

D.- Partir siempre del Curriculum Ordinario

El referente básico siempre debe ser el currículo ordinario elaborado para un determinado centro, una determinada etapa y una determinada aula.

Las adaptaciones curriculares van a suponer desde ajustes poco significativos del planteamiento educativo común a modificaciones más significativas, y desde ajustes temporales a modificaciones más permanentes.

Como sabemos existen adaptaciones curriculares no significativas o poco significativas cuando las modificaciones no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial y las adaptaciones curriculares significativas cuando sea necesario apartarnos significativamente del mismo, en este segundo caso, incluso el referente sigue siendo el curriculum ordinario.

E.- Al comenzar a adaptar atender siempre a los principios de realidad y éxito.

Empezar siempre por lo mas sencillo, de los conocimientos ya adquiridos y de lo que el niño sea capaz de realizar con éxito; esto mantendrá en el niño la motivación por la tarea y el interés.

F.-Reflejar las decisiones por escrito.

Cuando el "Equipo docente" (integra a todos los profesionales que desempeñando sus funciones en el marco del centro educativo, atienden o tienen relación con el alumno en cuestión), analiza de forma conjunta los aspectos que favorecen y dificultan la situación actual de alumno para su adecuada escolarización y progreso escolar, y realizan el proceso de toma de decisiones respecto a las posibles modificaciones en la organización de la respuesta educativa, es necesario reflejar dichas decisiones por escrito.

En algunas ocasiones, si las modificaciones necesarias no se alejan demasiado para el grupo clase, se podrán anotar en un margen de la misma programación o unidad didáctica, en otras, cuando sea preciso elaborar unidades didácticas específicas y que difieren del resto del grupo clase, las decisiones se reflejarán en el Documento de Adaptación Curricular (DIAC).

En el se reflejarán además de todo el análisis previo de las características personales, situación actual del alumno, análisis del contexto, etc., la determinación de las necesidades educativas especiales que presenta el alumnos así como las medidas que se van a adoptar, que pueden ser:

- **Adaptaciones de acceso**. Si las modificaciones se refieren a

1.- ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS:

- ACCESIBILIDAD Y MANIOBRABILIDAD. BARRERAS ARQUITECTÓNICAS.- Es necesario hacer accesible TODO el centro educativo, no solo las instalaciones de la planta baja.

2.-ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL AULA.: Dos aspectos hay que tener siempre presente:

- Que la persona pueda acceder fácilmente a su mesa de trabajo
- Que se le faciliten las movilizaciones por toda la clase

3.- ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS

4.- ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PERSONALES: LOS PROFESIONALES

5.- LA COMUNICACIÓN. Como fuente fundamental de acceso a la información

- **Adaptación en los elementos básicos del currículo:**

1.- ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN

En la evaluación del proceso de aprendizaje hay que considerar aspectos básicos como:

- Siempre que sea posible se utilizará la forma normalizada
- En la evaluación, entendida como "situación de prueba", hay que facilitarles los materiales específicos que utilicen en su trabajo cotidiano.
- Por supuesto el tiempo debe ser flexible y adaptado a las características de cada persona

2.- ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y DE LAS ACTIVIDADES

Antes de modificar los objetivos y contenidos se deben realizar los ajustes necesarios en el cómo y cuando enseñar a un alumno con mayores dificultades que el resto para seguir el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.- ADAPTACIONES EN OBJETIVOS Y CONTENIDOS

No debemos realizar adaptaciones curriculares de objetivos y contenidos sin antes haber agotado otras opciones menos significativas, ya sea en los elementos de acceso al curriculum como en las actividades o en la metodología.

Igualmente se debe reflejar por escrito las modalidades de apoyo acordadas, la forma de colaboración con la familia, así como el seguimiento y la promoción del alumno.

Modalidades de apoyo

Se refleja las conclusiones del proceso de toma de decisiones respecto a quién realizará los apoyos, cómo y en qué tiempos, indicando la modalidad de apoyo dentro o fuera del aula

Colaboración con la familia

Especificando el tipo de colaboración que se demanda de la familia para complementar el refuerzo educativo o línea básica de actuación ante determinados comportamientos. Se prevé también los posibles encuentros de trasvase de información

Criterios de promoción

Si se han de determinar los criterios por los que una vez cubiertos los objetivos, el alumno promociona al nivel siguiente

Seguimiento

Indicando la periodicidad del seguimiento y los indicadores de evaluación continua.

3.- ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

Cuando en un centro se escolariza un alumno con discapacidad motora, se han de considerar, además de todos los aspectos generales que se considerarían con cualquier otro tipo de niños, el dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales que pueda presentar, derivadas de condiciones personales de discapacidad motora y/o también de condiciones de desajustes del contexto escolar, social o familiar.

Los cambios que se pueden y deben realizarse en los centros deben ajustarse en los distintos niveles de concreción curricular: PEC, PC, PROGRAMACIONES, ACIs tanto en el centro, en el aula y a nivel individual.

3.1. ADAPTACIONES A NIVEL DE CENTRO.

Las posibles modificaciones o ajustes que se pueden realizar en el centro, intentando adecuarse a las necesidades que presentan los alumnos con handicap motor, intentaran dar respuesta a:

- ¿Cómo son los accesos? ¿Es necesario colocar rampas, ascensores, adaptar los baños, las puertas, colocar pasamanos en pasillos y escaleras?
- ¿Cómo organizar mejor los servicios del centro para evitar a los niños largos desplazamientos?
- ¿Cómo coordinar la labor de los profesionales para impedir que haya interferencias en las actividades de los niños?
- ¿Es necesario organizar un servicio de recursos, con personal encargado de realización o de adaptación de materiales, un taller de adaptaciones quizá?
- De las aulas del centro, ¿cuál es la de mas fácil acceso?

ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS DE ACCESO.

Un buen ajuste en las modalidades de acceso al información y a los diferentes servicios, evitará en muchos caso que el alumno precise de adaptaciones mas significativas.

1.- ORGANIZACION Y DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS:

1.1.- ACCESIBILIDAD Y MANIOBRABILIDAD. BARRERAS ARQUITECTÓNICAS.

- BARRERAS EN LA EDIFICACIÓN-- Son las trabas o impedimentos que nos encontramos en el interior de los edificios: escaleras, peldaños, pasillos, puertas estrechas, ascensores reducidos, aseos muy pequeños, etc.

  - Prever espacios mas amplios que faciliten las maniobras con una silla de ruedas.
  - Ampliación de la anchura de las puertas.
  - Sustitución de los escalones de acceso por rampas con la pendiente adecuada.
  - Colocación de pasamanos en ambos lados de la escalera y pasillos
  - Instalación de ascensores.
  - etc.
- BARRERAS EN EL TRANSPORTE— Son las dificultades para el uso del transporte convencional y del privado.

  - Disponer de asideros en el interior del coche
  - Reposabrazos posterior abatible para ayudar a “calzar” a la persona
  - Asientos delanteros desplazables para que aumente el espacio de entrada.
  - etc.

- ADAPTACIONES EN EL CUARTO DE BAÑO— Es imprescindible disponer en el centro, al menos un aseo adaptado.

  - Colocar el inodoro centrado de forma que permita el trasvase desde una silla de ruedas por ambos lados.
  - La altura del wc. será similar a la estándar de las sillas de ruedas.
  - Ubicación de barras de sujeción o bandas cercanas, a ser posible abatibles.
  - La altura del lavabo debe permitir su acceso desde una silla de ruedas, lo mejor es sin pedestal y lavabos colocados a diferentes alturas.
  - La ubicación de los espejos debe ser baja, guardando relación con la postura de sedestación.

- El aseo debe ser espacioso, que permita giros y trasvases de la silla de ruedas.
- Disponer de una mesa - camilla para cambios de ropa o pañal
- etc.

2.- ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PERSONALES: LOS PROFESIONALES.

Surge el "**Equipo de trabajo**" como elemento organizativo y de fundamental importancia para la toma de decisiones en relación a los a.c.n.e.e.s. De su colaboración, coordinación y puesta en común cada uno desde su ámbito de actuación, dependerá que la respuesta escolar que organice el centro sigua los principios de complementación y equilibrio.

Se requiere un modelo organizativo con unas características especiales:

- Flexible y abierto, que permita crear espacios y momentos de reunión y coordinación sin que los grupos de alumnos interrumpan su proceso.
- Con definición clara de sus funciones, cada uno desde su ámbito de actuación pero con un mismo objetivo.
- Coordinación interprofesional, que enriquece el análisis y la toma de decisiones.
- Con motivación y entusiasmo hacia las numerosas modificaciones – adaptaciones – innovaciones que diariamente van a tener que desarrollar
- Preparación y formación específica en temas relacionadazos con la comunicación Aumentativa, Ayudas técnicas, incorporación de las TIC en el curriculo, etc.

- PROFESOR TUTOR.-
  - Llevará a cabo la programación anual para el alumno propiciando la participación y colaboración con el resto de sus compañeros.
  - Determinará el tiempo del alumno buscando el equilibrio entre los momentos de trabajo individual y los de trabajo en grupo.
  - Determinar los agrupamientos que mejor favorecen el estilo de aprendizaje de cada alumno.
  - Guiará el proceso de aprendizaje del alumno

- Aportará conocimientos, procedimientos, hábitos y actitudes como al resto de sus alumnos.
- Crear situaciones programadas de interacción (física, comunicativa, de juegos) entre profesor – alumno y entre alumno – compañeros.
- etc.

- PROFESOR DE APOYO.-
  - Colaborará con el tutor en:
    - Establecimiento de estrategias de ayuda
    - Desarrollo de métodos y técnicas concretas
    - Planificación de las adaptaciones curriculares o programas.
    - Selección elaboración y adaptación de materiales didácticos.
  - Determinar la modalidad y tipo de apoyo que va a recibir el niño en función de la necesidad de adquirir fundamentalmente hábitos y destrezas o también prerrequisitos y contenidos.
  - Realizar el apoyo escolar tanto de forma individual como grupal mas oportuno en cada momento
  - Etc.

- LOGOPEDA
  - Tratamientos específicos para la recuperación de los trastornos o alteraciones del lenguaje.
  - En coordinación con el tutor y apoyo establecer, favorecer, facilitar y potenciar la comunicación tanto de forma individual como colectivamente.
  - Introducción en los SAAC.
  - Incentivar y favorecer la funcionalidad en la comunicación.
  - etc.

- FISIOTERAPEUTA
  - Realizar intervenciones directas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a déficit motor específico. Recuperación y rehabilitación física de los alumnos, informando al profesor de los aspectos mas favorecedores para el desarrollo de las actividades en el aula.

- Llevar a cabo el seguimiento y valoración de los tratamientos realizados.
- Colaborará en la identificación de las n.e.e. en el ámbito motor.
- Elaborando instrumentos de observación, análisis y registro de datos.
- Realizando la evaluación de aquellos alumnos susceptibles de tratamiento, sobre su desarrollo motor y forma de acceder al curriculum.
- Colaboración con el profesor - tutor en la toma de decisiones sobre adaptaciones curriculares individualizadas, aportando sus conocimientos específicos. Colaborar en la adaptación de materiales así como la enseñanza de su manejo a los alumnos.
- Etc.

- CUIDADOR
  - Atención en la ruta escolar
  - Atención en los traslados, la limpieza y el aseo , así como atención en el comedor.
  - Colaborar en los cambios de aulas o servicios de los escolares
  - Colaborar con el tutor en la vigilancia de los recreos. En la vigilancia de éstos en ausencia momentánea del profesor.
  - Participar el la programación y ejecución del ocio y tiempo libre.

- E.O.E.P. EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVO Y PSICOPEDAGÓGICO:-

Como Servicio de apoyo y orientación externo realiza funciones de Orientación y Apoyo educativo.

- Asesorando y colaborando en la planificación y organización aspectos generales o puntuales en el PEC y en el PC.
- Asesorando y participando en cuestiones de Adaptaciones curriculares, intervención psicopedagógica especializada, refuerzos o apoyos necesarios, criterios de evaluación y promoción de alumnos, etc.
- Colaborar en la detección de necesidades educativas especiales, dificultades de enseñanza – aprendizaje, etc., atendiendo a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos.
- Elaborar, adaptar y distribuir/ divulgar materiales e instrumentos de apoyo.
- etc.

- E.O.E.P. EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVO Y PSICOPEDAGÓGICO ESPECÍFICO DEFICIENCIAS MOTORAS.-

Como Servicio de apoyo y orientación externo, en colaboración con el EOEP de sector, realiza funciones de Orientación y Apoyo especializado, bajo un planteamiento de complementariedad y subsidiariedad de sus acciones.

  - Interviene en la evaluación de aquellos casos que presentan mayor complejidad, por las grandes dificultades manipulativas o en comunicación.
  - Realiza el seguimiento de los alumnos con mayor afectación
  - Asesora en el establecimiento de adaptaciones curriculares.
  - Orienta, elabora y adapta la incorporación de ayudas técnicas y de su uso en el aula, realizando un posterior seguimiento
  - Colabora en la planificación y organización regional de recursos personales y materiales.
  - Etc.

3.- ELEMENTOS MATERIALES Y SU ORGANIZACIÓN.

- FACILITADORES DE LA MOVILIDAD Y EL DESPLAZAMIENTO, por el centro, dependencias y servicios

  - Poner barandas y pasamanos por pasillos, escaleras y aulas
  - Fijación de puntos de sujeción o agarraderos.
  - Modificar la altura de las pizarras, espejos, perchas armarios
  - Estantes y armarios biblioteca a baja altura.
  - Disponer en el centro de sillas de ruedas, andadores, alguna rampa portátil, etc.
  - Si el niño utiliza prótesis es conveniente que aprendamos a ponerlas, a quitarlas y revisarlas
  - Que pueda acceder fácilmente a su pupitre, que pueda salir a la pizarra y movilizarse por la clase; así como cuidar la accesibilidad de los materiales de trabajo.
  - Que la disposición del mobiliario permita la movilidad y el desplazamiento por todo el centro

- Uso de sillas de ruedas, muletas o bastones, andadores, gateadores, arrastradotes, triciclos, aparatos ortopédicos

- FACILITADORES DEL CONTROL POSTURAL. EL MOBILIARIO.

Las adaptaciones de mobiliario deben obedecer a las necesidades de cada alumno en particular

  - Mesas con entalladura, de altura e inclinación regulables a las distintas necesidades y ayudar a sostener mejor el tronco.
  - El tablero debe ser amplio (60/90 cm.) con reborde con posibilidad de acoplarle un mantel antideslizante, graduable en inclinación
  - Sillas adaptadas, asientos pélvicos o asientos termoplástico; con buen apoyo dorsal y de pies así como guiadores de cadera y cinchas de sujeción si es preciso.
  - Planos inclinados o bipedestadores como alternancia a la postura de sentado.
  - Gateadores y asientos de rinconera para poder participar de las actividades en situación de suelo.
  - Colchonetas y cuñas posturales.

- FACILITADORES DE LA MANIPULACIÓN.

  - Preferentemente contar con la posibilidad de cambiar la grifería de los aseos por monomandos.
  - Disponer de platos y vasos adaptados así como cubiertos para diestros y zurdos en el comedor.
  - Sustituir los pomos redondos de las puertas por palancas.
  - Disponer de ayudas técnicas a la señalización en los espacios comunes del centro: señalizador de reloj, cabezal – licornio, tablero etran, indicador luminoso, etc.

.

- FACILITADORES DE LA COMUNICACIÓN

Utilización de ayudas técnicas a la comunicación oral y escrita a medida que se avanza en los contenidos escolares. También recurrir a materiales específicos de comunicación.

- Señalizar los entornos con el SAC adecuado, incluyendo no solo la denominación sino comentarios de interacción en los mismos.
- Utilizar paneles de SAC en los entornos mas usuales: comedor, sala de fisioterápia, rincón de juegos en el patio.
- Ordenador e impresora con teclados adaptados o normales, emuladores de teclado, emuladores de ratón
- Utilización de una carcasa o cobertor de teclado para disminuir los errores de teclas no deseadas y la reiteración de un mismo carácter.
- Utilización de conmutadores o pulsadores como modo de acceso al ordenador
- Software específico de comunicación.: Broadmarker, Speaking dinamically , Hola amigo, Plaphoons, Sigla, Etsedi, Escribir con símbolos 2000, comunicate in print, etc.
- Comunicadores portátiles con préstamo de voz o salida en formato papel.
- Materiales de SSAAC: SPC. Bliss, Minspeak, Rebus.

El uso del ordenador y de internet está abriendo grandes puertas a las personas con movilidad reducida, ya que acerca la información y sobre todo permite adecuar los canales de emisión de información por parte del usuario, mediante numerosos periféricos de acceso al ordenador de múltiples forma y funciones. Igualmente posibilita el control del entorno y las comunicaciones.

- MATERIALES ESPECÍFICOS DE FISIOTERAPIA

Se trata del material específico que los profesionales de la fisioterapia consideran necesario y de utilidad para: rehabilitación de la marcha, control postural, control de equilibración y bipedestación, funcionalidad manipulativa, etc.: Colchonetas, rodillos, cuñas, bipedestadores, balones, sacos de arena, camilla, etc.

- MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO

Existe en el mercado algún material adaptado sobre todo para la manipulación, igualmente se pueden realizar adaptaciones caseras.

- Tijeras adaptadas de recuperación automática

- Puzles con pivotes mantel antideslizante, atriles de sobremesa.
- Engrosadores de lápices.
- Materiales imantados.

4.- ADAPTACIONES DE ACCESO A LA COMUNICACIÓN.

Cuando las graves alteraciones motoras afectan al órgano fonoarticulatorio, quedan afectadas de forma significativa las emisiones orales y en algunos casos las imposibilita.
La falta de lenguaje oral, habla, y la merma o alteración del lenguaje corporal (gestos , sonidos), reducen, cuando no eliminen el lenguaje comunicativo, tan importante para el desarrollo personal y social del individuo.

Así, según el grado de afectación de las aptitudes lingüísticas será necesario buscar canales de refuerzo (Aumentativos) o canales que las suplan (Alternativos); que potencien o instauren las dimensiones ligüísticas afectadas, mediante los llamados Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.

Los SSAAC son códigos no vocales, (gestos o dibujos) que propician una comunicación funcional espontánea y generalizable; proporcionan a los alumnos, estrategias y medios adaptados a sus posibilidades de indicación para poder expresar sus necesidades y deseos, sus pensamientos, sus preferencias y sentimientos.

Tras un proceso de toma de decisiones habiendo analizado las posibilidades en:

- El modo de selección (con la mano, el pie, la mirada, haz luminoso, licornio, etc.)
- El modo de representar (Objetos reales, en miniatura, dibujos, símbolos gráficos, gestos, dactilológico, etc.)
- El modo de transmisión (Álbum, tablero, carpeta, mandil, ordenador, touch talker, light talker, alphaTalker, deltatalker, etc.)

Se determina el SAC o la combinación de Sistemas que se van a utilizar. Los SAC que mejor se adecuan a las posibilidades de emisión de la información en alumnos motóricos son fundamentalmente los basados en objetos reales o miniaturas, pictogramas y dibujos y símbolos: SPC, Bliss, Minspeak, lecto – escritura; que mediante representación directa de la realidad o

codificada de forma simbólica, o por compactación semántica permite a modo de menús de respuestas elegir , según la modalidad se señalización que posea: directa o por barrido, el símbolo o dibujo que representa aquello que él quiere expresar. Las diferentes combinaciones de símbolos permitirán estructurar frases; de una sola palabra o con cierta estructura sintáctica, pero sobre todo con funcionalidad de significado.

Los SAC denominados con ayuda, van unidos casi siempre a soportes o ayudas técnicas que pueden ir desde muy sencillas y rudimentarias como son los cuadernos o trípticos donde se pegan los dibujos, a aparatos de alta tecnología donde las ingeniería ha puesto al servicio de la comunicación los adelantos en voz digitalizada y voz sintetizada, así como los sistemas de escaneo.

ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS.

1.- ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN

En la evaluación del proceso de aprendizaje siempre que sea posible se utilizará la forma normalizada, y por supuesto el tiempo debe ser flexible y adaptado a las características de cada persona.

- Adecuar los criterios de evaluación y de promoción en el PC
- Evaluación y análisis del contexto; revisando fundamentalmente la provisión de materiales, la organización de servicios y tiempos así como de espacios de uso común.
- Consensuar modelos de recogida y devolución de información , de DIAC, de documentos de evaluación, etc.
- Determinar procedimientos de actuación adaptados a situaciones específicas

2.- ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y DE LAS ACTIVIDADES

Antes de modificar los objetivos y contenidos se deben realizar los ajustes necesarios en el **cómo** y cuando enseñar a un alumno con mayores dificultades que el resto para seguir el proceso de enseñanza aprendizaje

- Aplicación de **estrategias por parte del profesorado**, donde se fijen criterios para la proponer a los alumnos con afectación motora pero que pueden seguir el ritmo de la clase.
- Flexibilización del tiempo de respuesta de las actividades propuestas en clase.
- Preparación del material a utilizar.
- Aceptación y acomodación de las adaptaciones de acceso necesarias que utilice cada alumno.
- Utilización de agrupamientos flexibles que posibiliten la diferencia de ritmos de ejecución y la cooperación entre los alumnos. Incorporar a compañeros mediadores.
- No exigir mucha precisión en las tareas escolares: coloreado, recorte preciso, etc.
- Hacerles encargados de una tarea en la que sean competentes.
- Introducir técnicas o estrategias apropiadas a cada niño, que favorezcan la experiencia directa, la reflexión y le expresión.
- Prestar el tipo de "ayuda"(consignas verbales, modelado, moldeado, planificación, secuenciación paso a paso de la tarea, etc.) que resulta mas eficaz para que el alumno resuelva una actividad o situación.
- Preparar actividades individualizadas adaptadas a las capacidades del alumno: a veces se reducirá el número de actividades propuesto para el grupo, otras será necesario introducir actividades alternativas o complementarias y en otras ocasiones será necesario sustituir todas las actividades.

- La adaptaciones de las actividades consistirá fundamentalmente en:
  - Respuestas y explicaciones verbales, preguntas de si/no.
  - Exploración y selección visual, señalización manual mediante menús de respuesta gráficos.
  - Seleccionar la respuesta correcta de entre un menú verbal o gráfico, realizando pequeños trazos o tachones
  - Unir columnas con flechas o líneas
  - Menús de respuestas de Verdadero / Falso
  - Escribir la palabra que falta, rodear una letra o palabra, etc.
  - Textos cortos.
  - Codificar las preguntas cuando se conteste a través del ordenador o máquina de escribir, para evitar que copie el enunciado.

- Utilizar material manipulable grueso: letras y números móviles imantados, material con pivotes para agarrar, agrupar o mover
- Las operaciones matemáticas dispondrán de un menú de números bajo la operación donde el niño va tachando la respuesta correcta por código de color.
- Aumento de tamaño y mayor separación entre letras y palabras.
- Primar las actividades que utilicen más de una vía de entrada de información: visual y auditiva.
- Considerar actividades que contemplen respuestas alternativas a la oral o gráfica: dramática, pictórica, mímica, etc.

3.- ADAPTACIONES EN OBJETIVOS Y CONTENIDOS

No debemos realizar adaptaciones curriculares de objetivos y contenidos sin antes haber agotado otras opciones menos significativas, ya sea en los elementos de acceso al curriculum como en las actividades o en la metodología.

- Modificar la **temporalización** para la consecución de los mismos
- Modificar la **secuencia** de los contenidos
- Seleccionar y **priorizar** objetivos y contenidos que estén al alcance de sus posibilidades. Hacer hincapié en los relacionados con la funcionalidad lecto – escritora y con las actitudes y sociabilidad.
- **Introducción** de contenidos nuevos, sobre todo los relacionados con la consecución del mayor grado de autonomía posible y de los SAC
- **Eliminación** de contenidos cuando haya imposibilidad manifiesta de su adquisición y aprendizaje y **Adaptación** en aquellas áreas que dependen de la movilidad y manipulación: Educación Física, Expresión artística.

3.2. ADAPTACIONES A NIVEL DE AULA

Atendiendo a la diversidad de un grupo concreto, el profesor debe programar su actividad docente, bien de forma aislada o de forma conjunta con su ciclo, adecuando las decisiones

tomadas para la etapa a las peculiaridades de su grupo – aula, con el fin de garantizar la participación guiada de todos y cada uno de sus alumnos. Se intentaran dar respuesta a:

- ¿Cómo distribuir los espacios en el interior del aula para facilitar los desplazamientos del niño?
- ¿Qué adaptaciones conviene introducir en el mobiliario, en función de las características del niño?
- ¿ Cual es la mejor ubicación del niño dentro del grupo (Frente a la pizarra, donde el niño domine toda la clase, solo, cerca del maestro, ...)
- ¿Qué adaptaciones necesita el material didáctico para que el niño pueda usarlo?

ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS DE ACCESO.

1.- ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS

1.1- ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL AULA

Dos aspectos hay que tener siempre presente:

Que la persona pueda acceder fácilmente a su mesa de trabajo

Que se le faciliten las movilizaciones por toda la clase

- Prever pasillos mas amplios que faciliten las maniobras con una silla de ruedas.
- Que pueda salir a la pizarra y movilizarse por la clase.
- Que disponga de buena iluminación sobre todo si tiene asociados problemas perceptivos.
- Prever la ubicación de colchonetas, gateadores, arrastradores dentro del aula.
- Si utiliza prótesis es conveniente que aprendamos a ponerlas , quitarlas y a revisarlas.
- Ubicar al alumno cerca de una toma de corriente si va a necesitar una ayuda técnica eléctrica

2.- ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PERSONALES: LOS PROFESIONALES.

El tutor, con el asesoramiento del Fisioterapeuta y la colaboración de los apoyos debe atender y combinar los diferentes estilos de aprendizaje, diversidad de motivaciones e intereses, distintos niveles de relación, propiciando en el aula un clima integrador y con respeto a las diferencias

- Atendiendo cuidadosamente a la relación Profesor – alumnos, creando un clima de confianza y armonía que invite al trabajo y al orden.
- Propiciando el encuentro y la relación alumnos- alumno, jugando con la flexibilidad de agrupamientos y apostando por el trabajo cooperativo.
- Contribuyendo a las relaciones Tutor – apoyos, planificando conjuntamente cada sesión, aportando y considerando las aportaciones que le realicen, intercambiando roles dentro del aula, etc.

3.- ELEMENTOS MATERIALES Y SU ORGANIZACIÓN.

- FACILITADORES DE LA MOVILIDAD Y EL DESPLAZAMIENTO,
  - Buscar la distribución adecuada para compensar las dificultades motóricas
  - Señalizar los espacios con indicadores (en “lenguaje SAC”) para facilitar la orientación y la búsqueda de materiales.
  - Además de los indicadores aportar comentarios de acción o uso también en lenguaje SAC para favorecer la iniciativa.

- FACILITADORES DEL CONTROL POSTURAL. EL MOBILIARIO.

Se debe disponer en el aula de materiales alternativos de control postural para las diferentes actividades, además de los puestos de trabajo (mesa y silla) adaptados

Sentar al niño siempre con la espalda pegada al respaldo y guardando una relación de ángulo recto nivel de pelvis y de rodilla, con los pies bien apoyados

- Ubicar las sillas de ruedas no muy lejos de la salida
- Si el niño utiliza muletas dejarlas siempre cerca de ellos
- Planos inclinados o bipedestadores como alternancia a la postura de sentado.
- Gateadores y asientos de rinconera para poder participar de las actividades en situación de suelo.
- Colchonetas y cuñas posturales.

- FACILITADORES DE LA MANIPULACIÓN. MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO

  Es muy sencillo adaptar el material de manipulativo y los útiles de escritura

  - Se propiciará la adaptación del lapicero (comercial o casera) mas acorde a la presa que el niño sea capaz de realizar (en puño, cilíndrica, esférica), o tipo de pinza que haya logrado (Digital, palmar, entre los dedos, lateral, etc.).
  - Plastificar y endurecer cualquier tarjeta utilizada para asir, desplazar o señalar por parte del niño.
  - Usar sistemas de imprentillas y nos quedará constancia de la ejecución gráfica, ya que ha sido impresa. Existen imprentillas comerciales de letras (mayúsculas y minúsculas) con gran variedad de asideros, pero también se pueden hacer caseras.
- "**Juguetes adaptados**", sobre todo los juguetes a pilas con una adaptación para que el niño pueda accionarlos. Son importantísimos para trabajar el dominio sobre los movimientos voluntarios residuales de cara a la comunicación.
- "**Juegos didácticos**" comerciales y conocidos por todos como son los puzles, seriaciones, dominós, clasificaciones, etc. a estos materiales habrá que hacerles una pequeña adaptación para su uso, consistente en:
  - Ampliar su tamaño y ubicarlas en superficies duras y plastificadas que permitan ser manipuladas o arrastradas por los alumnos.
  - Contrastar los colores utilizando tonos vivos y de alto contraste.
  - Simplificar las formas.
  - Colocar asideros o pomos y engrosarlos para que los alumnos puedan asir mejor.

- FACILITADORES DE LA COMUNICACIÓN

  - Introducción del ordenador en el aula como herramienta para la escritura.
  - Adecuación de periféricos o conmutadores, así como el software específico para lecto escritura por barrido
  - Utilización de letras y números móviles
  - Paneles gigantes sobre vocabulario o frases con el SAC

- Señalización de rincones y pegatinas con frases hechas con el SAC, tales como “ me gusta este cuento”, dame otro”, etc.
- Dispositivos de comunicación: comunicador, señalizador electrónico, etc.

4.- ADAPTACIONES DE ACCESO A LA COMUNICACIÓN.

- Evitar las exposiciones largas y cansadas en clase.
- Procurar un ambiente relajado y de bajo ruido cuando el niño tenga que intervenir oralmente.
- Disponer de tiempo suficiente para esperar su respuesta completa
- No adelantarnos a sus emisiones, ni adivinar lo que quiere decir antes que termine . Si es necesario utilizar técnicas de aceleración habrá que consensuarlo previamente con el niño.
- Programando conjuntamente con el apoyo en el área lingüística la secuencia y los procedimientos de implantación de los SAC

    - Incorporándolo a la programación para que todos los alumnos conozcan del SAC.
    - Adaptando las respuesta de las actividades que se le proponen con el SAC
    - Evaluar y admitir como lícitas las habilidades de comunicación que ya posee el niño, respecto a:
        - La regulación de la conducta
        - La interacción social
        - La atención conjunta.
    - Realizar un proceso de Valoración de:
        - Factores comunicativos - lingüísticos respecto de la expresión y la comprensión por separado para determinar qué y cómo nos puede decir y qué comprende y en qué situaciones.
        - Habilidades motoras para determinar la forma de indicación sustitutoria a la emisión oral
    - Determinación del Sistema Alternativo o Aumentativo de comunicación a enseñar al niño en función del ajuste entre las características propias del sistema y las condiciones perceptivas, ambientales, de movilidad del posible usuario
    - Utilizar estrategias de conversación con los niños a través de los SAAC:
    - Respetar el ritmo lento de intervención del niño, dejarles tiempo para decir algo
    - Primar la funcionalidad sobre la forma en que se comuniquen

- Combinar las preguntas cerradas con las abiertas
- Darles opción a tomar la iniciativa
- Hacer conjetura e intentar adivinar lo que nos quiere decir, pero consensuandolo previamente con el alumno.

ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS.

1.- ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN

- Contemplando las modalidades expresivas y las ayudas que utiliza ordinariamente los alumnos ante la evaluación inicial de cada nuevo tema, de cara a conocer las ideas previas de sus alumnos.
- Analizando el contexto – aula y considerando las variaciones en el tiempo y en las interacciones.
- Adaptando las actividades de evaluación a los niveles reales de los alumnos, proporcionando las ayudas precisas.

2.- ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y DE LAS ACTIVIDADES

En el **cómo enseñar** la metodología activa, la individualización de la enseñanza, la globalización, el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza cooperativa y la significatividad de los aprendizajes son los principios básicos para crear condiciones favorables de desarrollo en todos los alumnos

Priorizar aquellas actividades donde los canales de presentación de la información sean mas acordes a los acnees.

- Programar y recopilar gran variedad de materiales manipulables de diferentes formas y tamaños que puedan adaptarse a las posibilidades de prensión de cada niño.(tacos de madera, juegos de arquitectura, bloques lógicos, piezas de plástico, goma - espuma, corcho blanco, cartón, etc.). A estas piezas móviles se les puede pegar en sus dos caras colores, formas, tamaños, numeración, grafemas, palabras, etc.

- Incorporar en la programación la planificación e implementación funcional de los SAC de forma globalizada.
- Conocer y saber utilizar estrategias compensadoras para cuando los alumnos tienen dificultades para coger los útiles de escritura, mediante:
  - Utilización de férulas posturales. muñequeras, pulseras lastradas, saquitos de arena, cintas de plomillos, etc.
  - Utilizar tijeras sin dedos
  - Conocer como se puede aumentar la funcionalidad de los miembros, a pesar de los movimientos distorsionadotes.
- Programar actividades que permitan diferentes niveles de realización, a diferentes tiempos y con diferentes materiales.
- Utilizar refuerzos variados
- Utilizar de forma flexible diferentes tipos de agrupamiento (gran grupo, pequeños grupo, parejas tutoradas, trabajo individual) en una misma sesión.

3.- ADAPTACIONES EN OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Poner el énfasis en:

- **Priorizar el lenguaje y la comunicación** desde todas las áreas del curriculum y de utilizando múltiples vías de entrada
- No olvidar la **temporalización** para la realización de las actividades, limitando el número o la amplitud si es preciso.
- En colaboración con el especialista en Educación física y el fisioterapeúta adaptar las actividades en el área de educación física.
- Programar las adaptaciones necesarias para la tareas manipulativas.
- Adaptar los contenidos procedimentales.

3.3. ADAPTACIONES A NIVEL INDIVIDUAL

1.- ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS

1.1- ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO DEL AULA

- Si el niño utiliza muletas, “estas son sus piernas”, por lo que han de estar siempre a su lado, con facilidad para cogerlas en cualquier momento.
- Colocar dispositivos o cestas a los andadores o muletas para poder sujetar objetos y transportarlos.
- Si queremos ofrecer nuestra ayuda a un niño/a con marcha inestable, tendremos que preguntarle porqué lado prefiere cogerse a nuestro brazo y ofrecerle seguridad, nunca lo cogeremos nosotros, sino al contrario (es el niño quien necesita estabilidad).
- Si utiliza prótesis es conveniente que aprendamos a ponerlas y quitarlas y a revisarlas.

2.- ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PERSONALES: LOS PROFESIONALES.

- Atendiendo al estilo de aprendizaje y la necesidad de trabajar con técnicas específicas de enseñanza aprendizaje, de la necesidad de reforzadores y de ayudas, se concretará la modalidad de apoyo y los tiempos.
- Asunción de roles intercambiables entre el tutor y los apoyos
- Estrecha colaboración con el fisio para observación directa de posturas y movimientos funcionales hacia una determinada actividad.
- Contemplar la colaboración de otros profesionales (Comedor, ocio, etc.) aportando su punto de vista ante una determinada problemática.

3.- ELEMENTOS MATERIALES Y SU ORGANIZACIÓN.

- FACILITADORES DE LA MOVILIDAD Y EL DESPLAZAMIENTO,

- Transportar los libros indispensables en mochilas colgadas a la espalda o al respaldo de la silla para dejar la máxima libertad a los brazos, cuando los niños utilizan muletas
- Prever la utilización de impermeables para la lluvia tipo capa para evitar tener que manejar el paraguas.
- Si utiliza prótesis es conveniente que aprendamos a ponerlas y quitarlas y a revisarlas.

- FACILITADORES DEL CONTROL POSTURAL. EL MOBILIARIO.

Para que un niño con problemas motóricos esté en condiciones de confort y seguridad para el trabajo, se debe realizar siempre el trasvase de la silla de ruedas, que normalmente es una silla de y para el transporte, a la silla escolar.

- Deben ser siempre lo mas sencillas posible
- Hay que respetar que la altura a la que trabaje el niño sea la misma que la del resto de su grupo.
- Hacer un continuo control de la postura que adopta el niño en situación de trabajo.

- Siempre utilizar reposapiés para posibilitar un buen apoyo en los pies. (tipo tarima con agujeros para encajar en las patas de la silla, o con abrazaderas sujetas a las patas de la silla)
- Utilización, cuando sea preciso, de topes laterales "guiadores de tronco", para corregir posturas incorrectas.
- Reposabrazos para facilitar un mayor apoyo y seguridad, así como contribuir al control postural (tipo pupitre).
- Poner ruedas traseras en las sillas para facilitar el traslado en un momento dado.
- En ocasiones, utilizar cabestrillos para facilitar el desplazamiento y recorrido de los brazos sobre la superficie de la mesa, cuando existen serias limitaciones articulares, le ahorra grandes esfuerzos.
- Disponer de un taco separador en el asiento (con sujeción regulable).

- FACILITADORES DE LA MANIPULACIÓN. MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO

Se trata de facilitarles la manipulación de los útiles escolares. Al pensar en los materiales a utilizar con nuestros alumnos, tendremos en cuenta que no todo consiste en adquirir o conseguir la ayuda técnica o material especial para una determinada necesidad, sino que también podemos y debemos recurrir a las adaptaciones "caseras" y personalizadas que podamos hacer en un momento dado de los materiales escolares habituales.

Los materiales adaptados deben considerarse como elementos mediadores de las dificultades del alumno, compensando muchas de las acciones que no pueden realizar normalmente.

En cualquier caso siempre tendremos en cuenta que los materiales cumplan estas tres características:
Polivalente

Funcional

Motivador

- Utilización de letras y números móviles
- Utilización de un mantel antideslizante para evitar que caigan las piezas ante un movimiento brusco.
- Utilización de material imantado sobre pizarras férricas para aquellos alumnos que no pueden asir, pero si desplazar las piezas.
- Engrosar los útiles de escritura y dibujo: plastozote, bola corcho, velcro, etc.
- Usar sistemas de imprentillas y nos quedará constancia de la ejecución gráfica, ya que ha sido impresa. Existen imprentillas comerciales de letras (mayúsculas y minúsculas) con gran variedad de asideros, pero también se pueden hacer caseras.
- Evaluar y explorar las posibilidades funcionales de otras partes del cuerpo: piernas, pies, rodillas, cabeza, barbilla, boca, mirada,...
  - Evaluar y ofrecer el material por el lado, campo visual, con la aproximación, el tamaño, etc. que mejor compense su dificultad
  - Acoplar las adaptaciones oportunas para facilitar el acceso a la información a través de ese movimiento residual.
  - Utilizar atriles transparentes u opacos, regulables en inclinación para favorecer la señalización a través de la mirada
  - Utilizar cabezal - licornio para escribir, pintar, mover, coger, pulsar, señalar o indicar objetos con la cabeza.
  - Utilización de un puntero luminoso acoplado a la cabeza para señalar
  - Utilizar adaptadores bucales para poder acoplar un lápiz o pincel a la boca
  - Acoplar conmutadores adaptados a la parte del cuerpo donde tenga un movimiento voluntario para poder acceder bien a un ordenador , a un juguete adaptado o a un comunicador.

- FACILITADORES DE LA COMUNICACIÓN

Respecto al uso del SAC se puede elaborar mucho material gráfico y de apoyo:

- Ampliando el vocabulario en imágenes

- Adaptando cuentos y “traduciendolos” en el SAC que utilice. Muy útil el programa informático “Escribir con símbolos 2000”
- Realizando repertorios de frases en imágenes
- Confeccionar cuadernos temáticos en SAC.
- Personalizando las ayudas técnicas a la comunicación: trípticos, hules, Software de SPC, BoardMaker, Speakyn dinamically, chat box, Alphatalker, deltatalker, etc.
- Dispositivos de ayuda a la señalización: señalizador de reloj, pulsadores, tableros etran, etc.

4.- ADAPTACIONES DE ACCESO A LA COMUNICACIÓN.

Se trata de dar solución a los problemas comunicativos que mas comúnmente nos vamos a encontrar en los niños y niñas con problemas motóricos.

- Utilizar, sin abusar, preguntas cerradas de si/no
- Utilizar estrategias de “interacción” para fomentar y aumentar la intención comunicativa en niños muy pequeños o sin intención comunicativa:
  - Usar un lenguaje claro y preciso
  - Hacer pausas que permitan al niño intervenir, esperando su turno
  - Préstamo de habla a las indicaciones de los niños
  - Reaccionar a las señales frecuentemente
  - Utilizar juguetes adaptados
  - etc.
- Evaluar y admitir como lícitas las habilidades de comunicación que ya posee el niño, respecto a:
  - La regulación de la conducta
  - La interacción social
  - La atención conjunta
- Aplicar una intervención logopédica adecuada a las alteraciones que presenta cada niño:
  - Teniendo en cuenta el necesario control postural de equilibrio dominante sobre el tronco y cabeza (aplicando técnicas de relajación, reeducación de la respiración), etc.

- o Consensuando con el Fisioterapeuta y maestro la terapia a efectuar en cada caso (inhibiendo posturas reflejas, aplicando técnicas de desarrollo de los movimientos fonoarticulatorios, de facilitación de práxias y fonemas), etc.
- o Reeducación de la modulación de la voz, el vocablo y la semántica.
- o Cada profesional debe diseñar el plan de intervención con cada niño en función:
    - del conocimiento exhaustivo que posee de los mecanismos de emisión de cada fonema.
    - de la valoración pormenorizada de las dificultades articulatorias de los alumnos
    - del diseño individual de la estrategia de trabajo.

ADAPTACIÓN EN LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM

1. ADAPTACIONES EN LA EVALUACIÓN

En la evaluación, entendida como “situación de prueba”, hay que facilitarles los materiales específicos que utilicen en su trabajo cotidiano

- Aumentar el tiempo de ejecución de la prueba.
- Reducir el número de preguntas.
- Se recomienda utilizar preguntas cortas.
- Seleccionar los contenidos mas importantes.
- Elección de preguntas tipo test, que reducen la duración del examen y facilitan la ejecución.
- Elegir sistemas mixtos, donde se combinan ejercicios por escrito y preguntas verbales, siempre adaptadas a las características de cada persona.
- Considerar la posibilidad, en algunas ocasiones, de entregarle el examen para que lo realice en casa.
- Evaluarle a través de trabajos y comentarios realizados en casa
- Utilizar pruebas orales.
- Las situaciones de evaluación deben ser lo mas relajadas posible, evitando tensiones y ansiedad que deteriorarán, sin duda, la inteligibilidad de las emisiones orales.
- Se pueden utilizar grabadoras, de modo que el profesor dará por escrito las cuestiones y propiciará el espacio y el tiempo necesario para que el niño grabe las respuestas.

- Mejor utilizar preguntas cortas que de desarrollo para evitar dificultades en el mantenimiento del tono, timbre de voz, respiración, articulación, etc.
- Utilizar el recurso de que otro compañero o adulto “sea sus manos” y transcriba los resultados que el niño va indicando, (recurso muy útil en operaciones de cálculo y de representación gráfica).

2.- ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y DE LAS ACTIVIDADES

La adaptación de las actividades consistirá fundamentalmente en:

- Respuestas y explicaciones verbales, preguntas de si/no.
- Exploración y selección visual, señalización manual mediante menús de respuesta gráficos.
- Seleccionar la respuesta correcta de entre un menú verbal o gráfico, realizando pequeños trazos o tachones
- Unir columnas con flechas o líneas
- Menús de respuestas de Verdadero / Falso
- Escribir la palabra que falta, rodear una letra o palabra, etc.
- Textos cortos.
- Codificar las preguntas cuando se conteste a través del ordenador o máquina de escribir, para evitar que copie el enunciado.
- Utilizar material manipulable grueso: letras y números móviles imantados, material con pivotes para agarrar, agrupar o mover
- Las operaciones matemáticas dispondrán de un menú de números bajo la operación donde el niño va tachando la respuesta correcta por código de color.
- Aumento de tamaño y mayor separación entre letras y palabras.
- Primar las actividades que utilicen mas de una vía de entrada de información: visual y auditiva.
- Considerar actividades que contemplen respuestas alternativas a la oral o gráfica: dramática, pictórica, mímica, etc.

3.- ADAPTACIONES EN OBJETIVOS Y CONTENIDOS

- Introducir objetivos referentes al aprendizaje de un SAC., de autonomía y habilidades básicas.
- Temporalizar el proceso de escritura, cuando tiene graves problemas manipulativos, ampliándolo por toda la Etapa de Primaria.
- En las áreas de Educación física y de expresión artística realizar una adaptación de los contenidos que puede desarrollar.
- Modificar la **secuencia** de los contenidos

EL ORDENADOR

Especial relevancia para los alumnos con discapacidad motora alcanza el uso del ordenador como elemento de acceso a la información y también como elemento de expresión, comunicación y relación con el entorno.

Desde la doble vertiente de uso que el ordenador ofrece, no podríamos decir cual de ellas es mas importante para los alumnos con limitaciones físicas; por un lado el uso del ordenador como medio, permite a los usuarios realizar tareas que de otro modo les sería imposible, aunque para ello precisen de periféricos de acceso, ayudas ortopédicas, software específico, etc.
El uso del ordenador como un fin, igualmente les posibilita mecanismos de evaluación y sobre todo de comunicación e interrelación con un entorno mas amplio.

Algunos de los ámbitos en los que el ordenador ocupa un papel importante son:

- El ordenador como iniciador de la interacción. Muy importante en el establecimiento de las relaciones causa – efecto en niños con bajas capacidades
- El ordenador como facilitador en la adquisición de las materias instrumentales básicas, para la escritura y el cálculo.
- El ordenador como medio de acceso al currículo. Como apoyo en las distintas materias.
- Como mecanismo de evaluación. Tanto para la evaluación escolar como para la psicopedagógica.
- Como facilitador de la comunicación, tanto escrita como hablada, a través de

- Como fuente de información par ampliar contenidos
- Como acceso al mundo exterior, a las comunicaciones, a través de Internet
- Posibilita igualmente la intercomunicación con otros usuarios: Chat, emails, foros, etc.
- Da la posibilidad de disfrutar con actividades de ocio y de juego.

Se adjunta un cuadro (TABLA1) en el que se pueden observar los diferentes periféricos y ayudas que facilitan el uso del ordenador cuando su utilización de forma estándar no es posible.

4.-CONCLUSIONES

Es a través del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Etapa donde se deben crear las condiciones necesarias para que las Necesidades Educativas Especiales que presentan los alumnos puedan abordarse con medidas adecuadas y adaptaciones personalizadas con el fin último de conseguir un desarrollo integral de los alumnos.

Es en el contexto de aula, en donde tienen lugar de forma global la mayor parte de los procesos de enseñanza – aprendizaje, donde se debe organizar, planificar, y estructurar, en suma, donde se concretan las oportunas adaptaciones curriculares.

5.-ESQUEMA

ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA. ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA DISCAPACIDAD MOTORA

CENTRO (PEC Y PC)	**AULA** (PROGRAMACIÓN DE AULA)	**NIÑO** (ADAPTACIÓN CURRICULAR)
Adaptaciones de Acceso en la Organización y distribución de Espacios		
Accesibilidad y maniobrabilidad • Suprimir barreras • Colocar ascensores • Agarradores • Baños adaptados • Adaptar el transporte • Puertas: • Ubicación de aulas, dependencias y servicios	Accesibilidad y maniobrabilidad • Ubicación del aula • Distribución de espacios • Pasillos mas amplios • Ubicación de colchonetas	
Adaptaciones de Acceso en los elementos materiales y su organización		
Que faciliten la movilidad y el desplazamiento • Altura de las pizarras • Sillas de ruedas • Gateadores, bastones • Estantes y armarios bajos Que faciliten el control postural: • Mesas y sillas adaptadas • Bipedestadores • Colchonetas, cuñas, etc Que facilten la manipulación: • Grifería monomandos • Platos y cubiertos adaptados • Palancas en vez de pomos Que faciliten la comunicación: • Máquinas de escribir electricas o electrónicas • Ordenador y périféricos adaptados • Software estandar y adaptado • Carcasa • Comunicadores Materiales específicos de fisioterapia. Adaptaciones en el material didáctico	Que faciliten la movilidad y el desplazamiento • Cercanía de los materiales de trabajo • Acceder fácilmente a su pupitre Que faciliten el control postural: • Mobiliario adaptado • Cambios posturales frecuentes • Colchonetas y cuñas • Bipedestadores y planos inclinados • Cómo sentarlo Que facilten la manipulación: • Adaptación de materiales de uso común • Adaptación de útiles de escritura • Materiales adaptados • Provisión de ayudas Técnicas • Juguetes adaptados Que faciliten la comunicación: • ordenador en el aula • periféricos o conmutadores • Paneles sobre vocabulario SAC • Frases hechas en rincones • Dispositivos de comunicación	Cómo presentarle las actividades, depende de: ☞ Campo visual ☞ Manipulación ☞ Control postural ☞ Asimetrías, etc
Adaptación / Provisión de elementos personales y su organización		

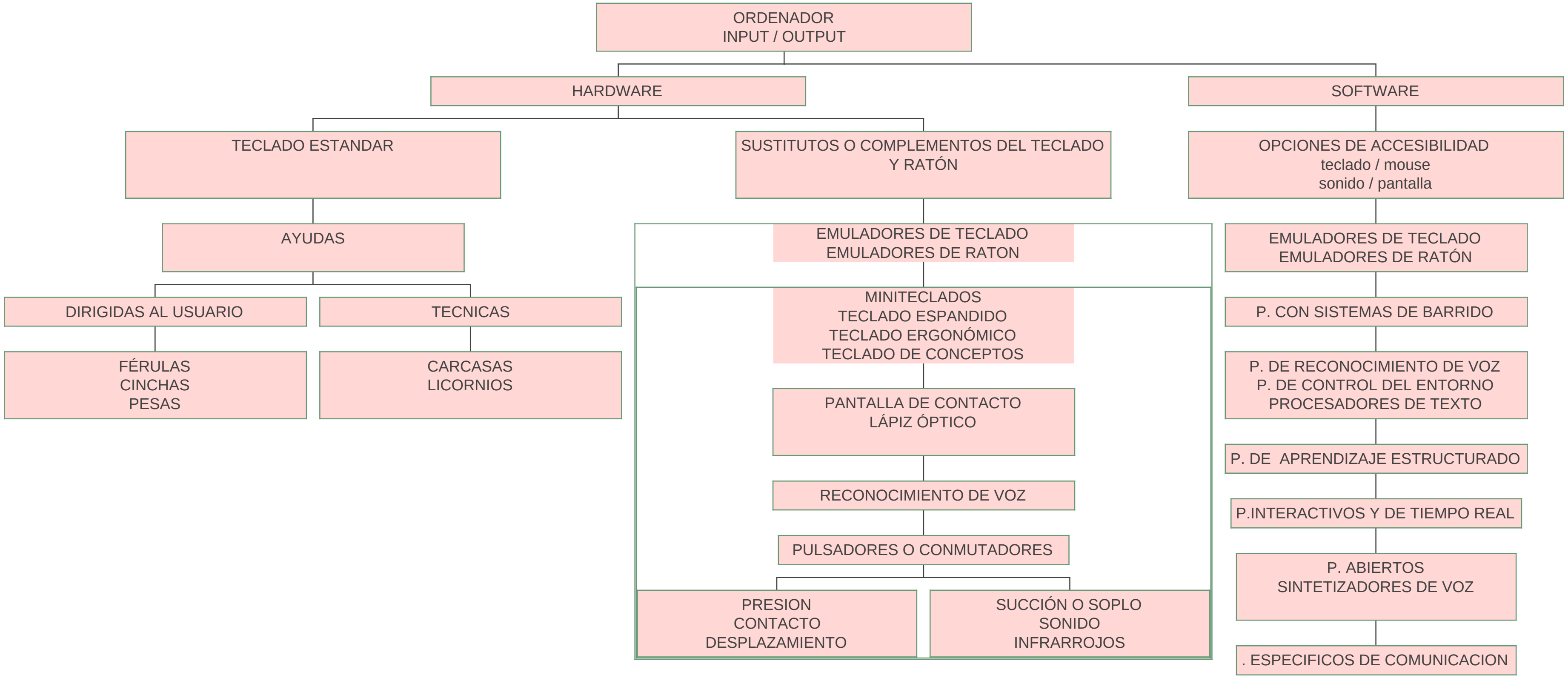
Profesor tutor Profesor de Apoyo Logopeda Fisioterapeuta } "Equipo de trabajo" Auxiliar Técnico Educativo EOEP como servicio externo Con organización • Flexible y abierta (de Profesionales y alumnos) • Con definición clara de funciones • Coordinación interprofesional • Consensuar y negociar la organización de servicios tiempos y horarios. • Adscripción del profesorado mas adecuado.	Relación Profesor – Alumno (Buena comunicación Relación Alumno- Alumnos • Agrupamientos flexibles, cooperativo Relación tutor – apoyos • Distribuir e intercambiar roles dentro del aula • Planificación conjunta de sesiones y actividades de evaluación • Organización del tiempo equilibrando el horario de aula con el de los apoyos	
Adaptaciones de acceso a la comunicación		
Incorporación de SSAAC	Adapciones al tipo de emisión comunicativa. • Tiempo de espera • No anticipar • Primar funcionalidad sobre perfección • Hacer conjeturas	
Adaptaciones en los elementos curriculares básicos		
Adaptación en la evaluación. (Decisiones reflejadas en el P.C.) • Adecuando criterios de evaluación • Determinando procedimientos • Realizando una evaluación inicial del contexto. • Fijando criterios de promoción Adaptación en la Metodología. • Agrupamientos abiertos y flexibles • Metodología específica con SAC Adaptación en las Actividades • Programar actividades comunes • Fijar criterios para las actividades de los acnees Adaptación en los objetivos y contenidos • Introducir objetivos de autonomía personal y SAC	Adaptación en la evaluación. (Decisiones reflejadas en la Programación de Aula o de ciclo) • Con Evaluación inicial • Detectando las ideas previas • Evaluando el contexto – aula (ineracciones, organización, comunicación, etc) • Diseñando actividades de evaluación en formato amplio Adaptación en la Metodología. • Priorizar canales de presentación de la información mas amplios y acordes a los acnees. • Potenciar la experiencia y la observación directa • Participación activa en forma individual y grupal • Refuerzos variados	

• Priorizar la funcionalidad en lecto – escritura • Temporalizar y cambios en la secuencia de contenidos • Adapatción en algunas áreas curriculares: E.Física, Artistica	➡ Adaptación en las Actividades. • Agrupar las actividades en niveles de dificultad y en variabilidad • Actividades que se puedan ejecutar de diferentes maneras: de forma oral, escrita, gráfica, visual, etc • Cohexistencia de diferentes actividades en un mismo tiempo ➡ Adaptación en los objetivos y contenidos • Concretar las decisiones del PEC y del PC priorizando: ☞ El lenguaje y la comunicación ☞ La manipulación ☞ Adaptaciones en las áreas de E.Física y Artistica	

TABLA 1

EL ORDENADOR

DISPOSITIVOS DE ENTRADA Y SALIDA DE LA INFORMACION



6.-CUESTIONES

A).- Analizando las adaptaciones curriculares a nivel de centro, de aula y de forma individualizada, intenta completar el esquema centrándote en las adaptaciones a nivel individual.

B) Qué tratamiento deberían tener a tu juicio los contenidos de las áreas instrumentales en los alumnos con déficit motor?

Bibliografía recomendada

GALLARDO, MªV. Y SALVADOR, Mª L(1.994).:*Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe Málaga.

Escrito desde la perspectiva de trabajo que desarrollan los Equipos de Apoyo Escolar especializados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Aporta una visión global de la problemática de las personas con esta discapacidad, con objeto de incidir directamente en la mejora de la calidad de su atención educativa. En definitiva proporciona a los profesionales de la educación una visión práctica de la intervención.

Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C. (1998). Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Barcelona: Masson.

Ejemplar que sirve de guía para las personas que aspiren a ayudar con la comunicación aumentativa y alternativa a los potenciales usuarios de la misma. Desde la evaluación y la toma de decisiones, atención temprana, la selección de sistemas y ayudas técnicas, y la adopción de estrategias hasta la información de tecnología informática.

SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002). Ordenador y Discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. Madrid: CEPE

Este libro ayuda a los profesionales que trabajan con personas con discapacidad a ver la infinidad de posibilidades que tiene el ordenador como herramienta de trabajo. Muestra cómo las personas con discapacidad motora que poseen un pequeño resto de control motórico, a través del ordenador, pueden comunicarse con los demás, ocupar su tiempo de ocio de forma gratificante, realizar cursos de formación e integrarse laboralmente. Es interesante la exposición de diferentes ayudas técnicas: varillas, carcasas, soportes y conmutadores; así como las adaptaciones de teclado, los distintos tipos de ratón y diferentes programas que facilitan el acceso a la lecto-escritura.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1.989): *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria.* Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación .MEC. Madrid.

AA.VV. (1.993): *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral de preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento*. MEC. CIDE. Madrid.

AA.VV.(1993): *Accesibilidad para personas con movilidad reducida.* INSERSO. Madrid.

BASIL, C Y PUIG DE LA BELLACASA,R.(1988): *Comunicación aumentativa*. INSERSO. Colección Rehabilitación. Madrid.

BASIL ALMIRALL, C – SORO-CAMATS, E, Y COLS (2000): *Sistemas de signos y Ayudas Técnicas para la comunicación Aumentativa y la Escritura. Principios teóricos y aplicaciones.* MASSON. Barcelona.

BAUMGART, D.; JOHNSON, J; HELMSTETTER, E: (1996): *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad.* Madrid. Alianza

CARDONA, M; GALLARDO, V; SALVADOR, L: (2001): Adaptamos la escuela. Orientaciones ante la discapacidad motórica. Málaga: Aljibe.

GALLARDO, MªV. Y SALVADOR, Mª L(1.994): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe Málaga.

GARCÍA LORENTE, M.C y ORTEGA, P.(1.990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora.* La respuesta educativa. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación .MEC. Madrid.

GARCÍA LORENTE, M.C. y otros (1.990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Ayudas materiales como medio de acceso al curriculo. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación .MEC. Madrid.

GARCIA LORENTE, M.C. Y COLS, (1993): *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de Preescolar y Ciclo Inicial. Un estudio de seguimiento*. CIDE. Madrid.

KIERNAN, C(1.983): *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*. INSERSO. Madrid.

MARTÍN-CARO. L(1.990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*.. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Serie Formación .MEC. Madrid

MARTÍN-CARO, L. (2001). Sistemas de comunicación y parálisis cerebral**.** Madrid:ICCE

MUSSELWITE, C.R.(1.986): *Juegos adaptados para niños con necesidades educativas especiales*. INSERSO. Madrid.

TOLEDO GONZALEZ, M.(1.981*): La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales.* Santillana. Aula XXI. Madrid.

PEREZ COBACHO, J y COLS, (2000): *El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención.* DIEGO MARIN. Murcia.

PUYUELO, M.; PÓO, P.; BASIL, C. & LE METEYER, M. (1999): Logopedia en la parálisis cerebral. 2ª edición. Barcelona: Masson .

ROSA, A.; MONTERO I. Y GARCÍA M.C. (comp.). (1.993): *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. MEC .CIDE. Madrid.

SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002). Ordenador y Discapacidad. Guía práctica de apoyo a as personas con necesidades educativas especiales. Madrid: CEPE

SÁNCHEZ, J. Y LLORCA, M. (2004). Atención educativa al alumnado con Parálisis Cerebral. Málaga: Aljibe

SOTILLO M. M.(1993): *Sistemas Alternativos de comunicación.* Madrid. Trotta.

VON TETZCHNER, S. Y MARTINSEN, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Aprendizaje Visor

LINKS DE INTERÉS

Son numerosos los espacios web destinados a mostrar información y recursos para los alumnos con discapacidad motora.

Solamente señalar algunos portales que aglutinan dicha información

http://www.needirectorio.com/

http://www.lagares.org

http://www.xtec.es

http://acceso.psievo.uv.es

http://www.cepmalaga.com/actividades/Interedvisual/rincon_de_la_dm.htm

http://www.ceapat.org/

http://www.antoniosacco.com.ar/

http://www.educalia.org/aacc/s/menufs.html

http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portada.jsp

http://www.sidar.org/index.php

GLOSARIO

Ayuda técnica.- cualquier producto, instrumento, equipo o sistema técnico utilizado por una persona minusválida, fabricada especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar la deficiencia, incapacidad o discapacidad (UNE-EN 29999 de Fundesco).

Periférico.- Elemento que se conecta al ordenador para realizar una tarea específica (almacenamiento de datos, impresión de documentos, comunicación telefónica, etc.).

Aplicación o herramienta de acceso.-Programa para facilitar el acceso al ordenador modificando o reemplazando las funciones de los dispositivos de entrada o salida.

Soporte físico de acceso.- Periférico especialmente diseñado para personas con discapacidad. (pulsador, emuladores físicos de ratón, de tecla, etc.)

Emulador de teclado.- Dispositivo o programa cuyo fin es sustituir al teclado convencional.

Emulador de ratón.- Dispositivo o programa cuyo fin es sustituir al ratón convencional.

Pulsador.- Dispositivo binario que se utiliza como periférico de entrada para comunicadores, control del entorno, juguetes adaptados, etc. Al emplearlo con el ordenador se conecta al puerto serie.

Interruptor.- Botón o palanca de tipo encendido/apagado.

Usabilidad.- Es el grado en que un producto es fácil de usar, se adapta a las necesidades personales y proporciona una alta satisfacción

AUTOEVALUACIÓN

1.- La habilitación consiste en:

A- Adaptar el entorno para conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de la persona con discapacidad

B- Aumentar las competencias de la persona con discapacidad para lograr el máximo desarrollo de capacidades y habilidades

C- Adaptar el entorno y aumentar las competencias personales para lograr el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad.

D- Conseguir el máximo desarrollo de las personas con discapacidad a través de la normalización.

2.- Las adaptaciones en el cuarto de baño son:

A- Son adaptaciones obligatorias en todos los centros de nueva creación

B- son adaptaciones de acceso a nivel de centro

C- las realizan solo cuando los alumnos usan silla de ruedas

D- No son necesarias si en el centro existe el ATE.

3.- ¿Para que deben utilizarse las mesas de entalladura?:

A- Cuando el control de tronco es escaso

B- Para evitar retracciones

C- Para mejorar la escritura

D- Para cuando el niño se resbala hacia adelante

4.- Los SAC denominados con ayuda son:

A- Sistemas Aumentativos que ayudan al individuo en la comunicación

B- Sistemas Alternativos que suplen la comunicación oral

C- Formas de expresión y comunicación sin palabra articulada

D- Sistemas de comunicación que precisan de soporte o ayuda técnica

5. "Seleccionar la respuesta correcta de entre un menú verbal o gráfico, realizando pequeños trazos o tachones" corresponde a:

A- Un priorización de los contenidos

B- Una forma sencilla de evaluar Conocimiento del Medio

C- Una adaptación metodológica

D- Una introducción de materiales didácticos adaptados

6.- En comunicación Aumentativa hablar de "préstamo del habla" significa

A-Que ante cualquier iniciativa del niño nos adelantamos y hablamos por él

B- Que se les debe prestar dispositivos digitales para la comunicación

C- Usar dispositivos con reconocimiento de voz

D-Poner a su disposición dispositivos que utilicen un output de voz sintetizada o digitalizada.

7.- Utilizar el ordenador mediante sistema de barrido es adecuado para:

A- Para todos los alumnos

B- Solo para los alumnos de Educación Infantil

C-Para alumnos con dificultades en la manipulación.

D- En la actualidad no se usa por lo complicado que es su aprendizaje

8.- El apoyo del especialista en Audición y Lenguaje para alumnos con discapacidad motora es:

A- Es quien realiza el tratamiento específico para le recuperación de la alteración del lenguaje del niño

B- Es imprescindible, pues es quien le tiene que enseñar a leer y a escribir

C- No es necesario si los niños no hablan

D- Es quien planifica la adaptación curricular en el Área del lenguaje.

9.-Cuando el alumno presenta algunos problemas para teclear en el teclado estándar del ordenador, ¿qué ayuda técnica le podría ir bien?

A- Un Joystick

B- Una carcasa

C- Un ratón bola

D- Un lápiz optico

10.- Cuando un alumno gravemente afectado carece de intención comunicativa, debe excluirse la intervención del ámbito de la comunicación.

A- Si, ya que no tiene prerrequisitos para ello

B- Si y ampliar la estimulación multisensorial

C- No, sino que hay que enseñarles a decir si y no

D- No, sino que hay que transformar algunas de las conductas que posee en habilidades comunicativas.

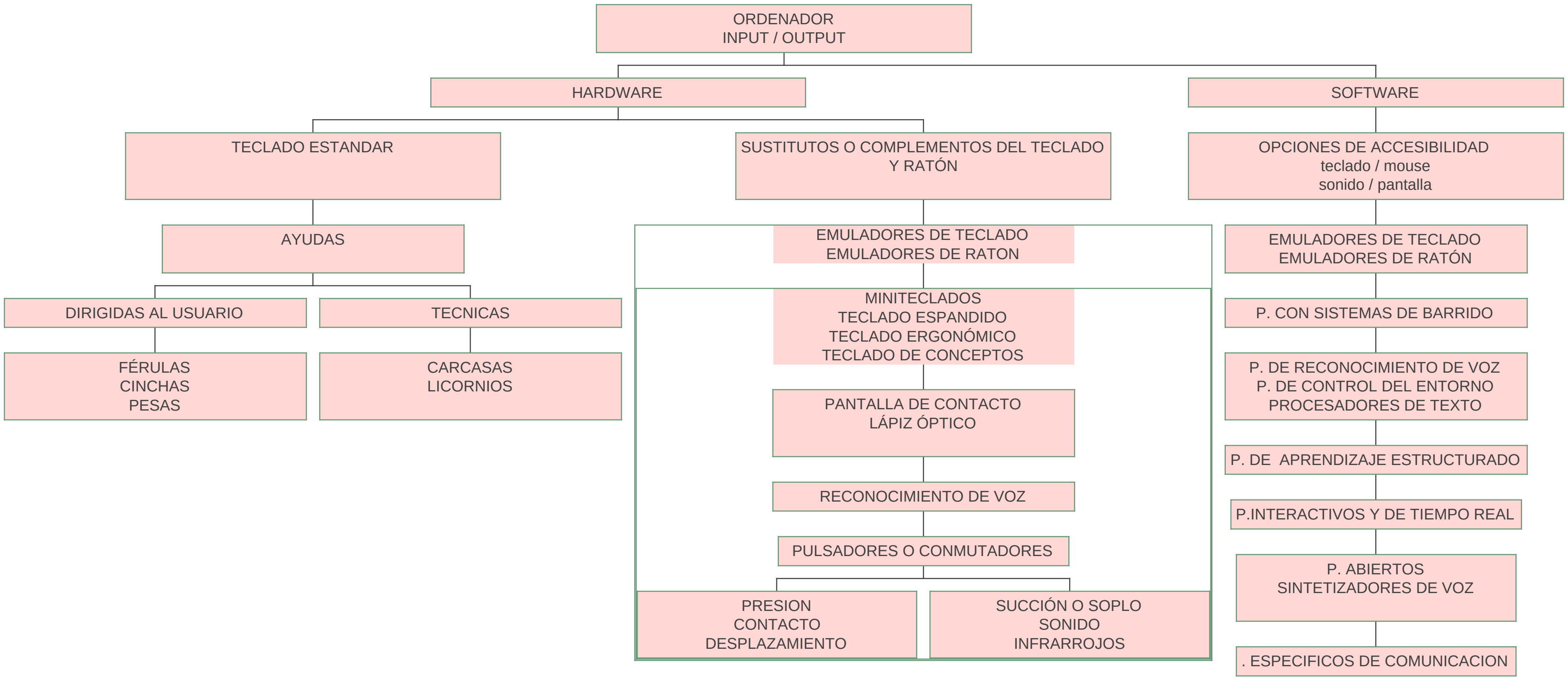
RESPUESTAS

1-C, 2-B,3-A,4-D,5-C,6-D,7-C,8-A,9-B,10-D

TABLA 1

EL ORDENADOR

DISPOSITIVOS DE ENTRADA Y SALIDA DE LA INFORMACION



ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA. ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA DISCAPACIDAD MOTORA

CENTRO (PEC Y PC)	**AULA** (PROGRAMACIÓN DE AULA)	**NIÑO** (ADAPTACIÓN CURRICULAR)
Adaptaciones de Acceso en la Organización y distribución de Espacios		
➡ Accesibilidad y maniobrabilidad • Suprimir barreras • Colocar ascensores • Agarradores • Baños adaptados • Adaptar el transporte • Puertas: • Ubicación de aulas, dependencias y servicios	➡ Accesibilidad y maniobrabilidad • Ubicación del aula • Distribución de espacios • Pasillos mas amplios • Ubicación de colchonetas	
Adaptaciones de Acceso en los elementos materiales y su organización		
➡ Que faciliten la movilidad y el desplazamiento • Altura de las pizarras • Sillas de ruedas • Gateadores, bastones • Estantes y armarios bajos ➡ Que faciliten el control postural: • Mesas y sillas adaptadas • Bipedestadores • Colchonetas, cuñas, etc ➡ Que facilten la manipulación: • Grifería monomandos • Platos y cubiertos adaptados • Palancas en vez de pomos ➡ Que faciliten la comunicación: • Máquinas de escribir electricas o electrónicas • Ordenador y périféricos adaptados • Software estandar y adaptado • Carcasa • Comunicadores ➡ Materiales específicos de fisioterapia. ➡ Adaptaciones en el material didáctico	➡ Que faciliten la movilidad y el desplazamiento • Cercanía de los materiales de trabajo • Acceder fácilmente a su pupitre ➡ Que faciliten el control postural: • Mobiliario adaptado • Cambios posturales frecuentes • Colchonetas y cuñas • Bipedestadores y planos inclinados • Cómo sentarlo ➡ Que facilten la manipulación: • Adaptación de materiales de uso común • Adaptación de útiles de escritura • Materiales adaptados • Provisión de ayudas Técnicas • Juguetes adaptados ➡ Que faciliten la comunicación: • ordenador en el aula • periféricos o conmutadores • Paneles sobre vocabulario SAC • Frases hechas en rincones • Dispositivos de comunicación	➡ Cómo presentarle las actividades, depende de: ☞ Campo visual ☞ Manipulación ☞ Control postural ☞ Asimetrías, etc

<table>
<tr><td colspan="3">Adaptación / Provisión de elementos personales y su organización</td></tr>
<tr><td>➡ Profesor tutor
➡ Profesor de Apoyo
➡ Logopeda
➡ Fisioterapeuta } "Equipo de trabajo"
➡ Auxiliar Técnico Educativo
➡ EOEP como servicio externo
➡ Con organización
• Flexible y abierta (de Profesionales y alumnos)
• Con definición clara de funciones
• Coordinación interprofesional
• Consensuar y negociar la organización de servicios tiempos y horarios.
• Adscripción del profesorado mas adecuado.</td><td>➡ Relación Profesor – Alumno (Buena comunicación
➡ Relación Alumno- Alumnos
• Agrupamientos flexibles, cooperativo
➡ Relación tutor – apoyos
• Distribuir e intercambiar roles dentro del aula
• Planificación conjunta de sesiones y actividades de evaluación
• Organización del tiempo equilibrando el horario de aula con el de los apoyos</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Adaptaciones de acceso a la comunicación</td></tr>
<tr><td>➡ Incorporación de SSAAC</td><td>➡ Adapciones al tipo de emisión comunicativa.
• Tiempo de espera
• No anticipar
• Primar funcionalidad sobre perfección
• Hacer conjeturas</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Adaptaciones en los elementos curriculares básicos</td></tr>
<tr><td>➡ Adaptación en la evaluación. (Decisiones reflejadas en el P.C.)
• Adecuando criterios de evaluación
• Determinando procedimientos
• Realizando una evaluación inicial del contexto.
• Fijando criterios de promoción
➡ Adaptación en la Metodología.
• Agrupamientos abiertos y flexibles
• Metodología específica con SAC
➡ Adaptación en las Actividades
• Programar actividades comunes
• Fijar criterios para las actividades de los acnees
➡ Adaptación en los objetivos y contenidos</td><td>➡ Adaptación en la evaluación. (Decisiones reflejadas en la Programación de Aula o de ciclo)
• Con Evaluación inicial
• Detectando las ideas previas
• Evaluando el contexto – aula (ineracciones, organización, comunicación, etc)
• Diseñando actividades de evaluación en formato amplio
➡ Adaptación en la Metodología.
• Priorizar canales de presentación de la información mas amplios y acordes a los acnees.
• Potenciar la experiencia y la observación directa</td><td></td></tr>
</table>

• Introducir objetivos de autonomía personal y SAC • Priorizar la funcionalidad en lecto – escritura • Temporalizar y cambios en la secuencia de contenidos • Adapatción en algunas áreas curriculares: E.Física, Artistica	• Participación activa en forma individual y grupal • Refuerzos variados ➡ Adaptación en las Actividades. • Agrupar las actividades en niveles de dificultad y en variabilidad • Actividades que se puedan ejecutar de diferentes maneras: de forma oral, escrita, gráfica, visual, etc • Cohexistencia de diferentes actividades en un mismo tiempo ➡ Adaptación en los objetivos y contenidos • Concretar las decisiones del PEC y del PC priorizando: ☞ El lenguaje y la comunicación ☞ La manipulación ☞ Adaptaciones en las áreas de E.Física y Artistica	

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA.

M. A. Escobar Solano, M. Caravaca Cantabella, J. M. Herrero Navarro y M. D. Verdejo Bolonio.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, C/ Camino Viejo de Monteagudo, 109, 30007-Murcia.

RESUMEN: *Los Trastornos generalizados del desarrollo se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Todas las personas afectadas por dichos trastornos presentan una serie de características comunes aunque con distinto nivel de afectación. Esto nos lleva a considerar el autismo como un "continuo", en el que se incluyen 12 dimensiones con cuatro niveles de afectación cada una de ellas (Rivière, 2002). De estas dimensiones y niveles se derivan necesidades educativas especiales. Nuestro objetivo en esta unidad es plantear, brevemente, un acercamiento teórico-práctico para conocer el alcance de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), así como profundizar en las necesidades educativas especiales del alumnado con Trastornos generalizados del desarrollo o Trastornos del Espectro Autista (TEA) en las distintas áreas afectadas, con el fin de diseñar estrategias que permitan dar la respuesta adecuada a cada una de estas personas, comprendiéndolas, favoreciendo su desarrollo y mejorando su calidad de vida.*

Palabras Clave: *Trastornos generalizados del desarrollo, trastornos del espectro autista, continuo, necesidades educativas especiales, funciones comunicativas, atención conjunta, intersubjetividad, intención comunicativa, simbolización, competencias de ficción e imaginación.*

1.- INTRODUCCION

"Es autista aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredictibles, aquella persona que vive como ausente –mentalmente ausente- a las personas presentes, y que por tanto ellos se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación". De esta forma tan fascinante nos define Rivière el autismo. (2000, p. 330)

De este aislamiento, de esta soledad que nos plantea Rivière, habla también Uta Frith (1999, p. 35) cuando dice: "No es una timidez, ni un rechazo o una evitación del contacto humano, aunque la conducta autista se interprete a veces de este modo. La soledad autista no tiene nada que ver con estar solo físicamente, sino con estarlo mentalmente".

Siguiendo los planteamientos anteriores, en los que el autismo nos aparece como una significativa desviación de las pautas que rigen las relaciones entre personas, Martos (2001, p. 15) lo presenta como "una devastadora alteración de aquellas funciones esencialmente humanas, que se gestan en los primeros años de vida".

Se podría pensar que solo existen personas con autismo desde 1943, año en que Kanner describió este síndrome. Esta creencia es errónea, bastando asomarse a la creación literaria previa a esa fecha para encontrar personajes que bien podían estar dentro de la sintomatología autista.

Comenta Lorna Wing (1974) que entre esos personajes, literarios unos, reales otros, le fascina Fray Junípero, seguidor de San Francisco de Asís. En una ocasión, entrando Fray Junípero en peregrinación a Roma, la multitud salió a recibirle, y él siguió columpiándose en el columpio que encontró por casualidad en el camino, sin percatarse de lo que sucedía a su alrededor.

Otros personajes típicos, cuando hablamos de literatura y autismo, son el niño salvaje de Aveyron y Kaspar Hauser, mitos como Rómulo y Remo y Tarzán, y personajes de ficción como Sherlock Colmes, Hércules Poirot, etc.

El término autista proviene del griego "autos", que significa "si-mismo". Este término lo usó por primera vez el psiquiatra suizo Bleuler (1911) cuando, describiendo enfermos esquizofrénicos, hablaba de la evasión fuera de la realidad y el ensimismamiento interior.

No fue hasta 1943, sin embargo, cuando se tuvo una definición clara (y todavía básicamente vigente) de lo que es el trastorno autista. En ese año, Leo Kanner, en su artículo "Los trastornos autistas del contacto afectivo", describía el caso de once niños, llegando a la conclusión de que todos presentaban unas características comunes:

- "Incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones". Habla Kanner (1943, p. 20) de "extrema soledad autista, que impide la entrada de todo lo que le llega al niño desde fuera".
- Kanner destaca también los trastornos del lenguaje que se producen en los casos estudiados, presentando inversiones pronominales, repeticiones ecolálicas,

comprensión de mensajes de forma limitada, falta de atención a lo que oye, entonación monótona y mutismo total.

- “Insistencia en la invarianza del ambiente”. Necesidad de inmutabilidad. El niño presenta una rígida dependencia de rutinas y una necesidad imperiosa de igualdad.
- Aparición muy temprana del trastorno (durante los tres primeros años de vida).

Unos meses después de que Kanner publicara el articulo aludido, Hans Asperger (1944) presenta el caso de varios niños bajo el diagnóstico de trastorno de “psicopatía autista”, en su articulo “La psicopatía autista de la niñez”.

Está claro que Asperger no conocía los estudios de Kanner. Sin embargo, coinciden básicamente en la descripción de las características observadas en los niños tratados. Asperger (1944, p. 77) apunta que “el trastorno fundamental de los autistas es la limitación de sus relaciones sociales”. Este autor señala que todo el desarrollo del niño está influenciado por esta característica. También hablaba de anomalías en el lenguaje (limitación del mismo, entonación inadecuada, dificultad en la pragmática del lenguaje, etc.), de pensamientos y acciones muy obsesivas y poca influencia del exterior.

A veces se piensa que Asperger describió casos con distinta sintomatología de los que presentó Kanner, y esto no es del todo cierto. La verdad es que Asperger dio una descripción más amplia que la de Kanner de lo que era la “psicopatía autista”, ya que presentó casos que iban desde graves lesiones neurológicas hasta casos que rozaban el desarrollo normal.

Es de señalar que Asperger, desde el momento en que describió este trastorno, propuso técnicas educativas para llevar a cabo con los niños estudiados, aunque éstas, como el resto de sus estudios, permanecieron desconocidas casi hasta la actualidad (1991).

2.- DIFERENTES ETAPAS EN EL ESTUDIO DEL AUTISMO.

Todos los autores coinciden en diferenciar tres etapas principales en el estudio del autismo desde que Kanner lo describiera en 1943.

2.1.- Primera época: 1943-1963.

Abarca los veinte primeros años. En esta época el autismo se presenta como un trastorno emocional. Predominan los planteamientos que sostienen que son los padres los responsables de las alteraciones que aparecen en sus hijos/as, y ello porque no han sabido ofrecerle el afecto necesario para que se produzca un desarrollo normal. Partiendo de esta hipótesis, la manera más adecuada de ayudar a estos niños sería a través de terapias dinámicas que puedan restablecer esas relaciones afectivas que fueron defectuosas.

Como dice Rivière (2001), el autismo no es un trastorno esencialmente emocional. Por otra parte, todos coincidimos actualmente en que los padres no son en absoluto los responsables de los trastornos de sus hijos. El origen del trastorno estaría en alteraciones biológicas de base. Por otra parte, nuestra opinión es que las teorías dinámicas no han aportado mucho al tratamiento del autismo.

2.2.- Segunda época: 1963-1983.

Durante estos años se fueron dejando atrás las hipótesis que entendían el autismo como un trastorno emocional y, por lo tanto, se abandonaron las ideas relativas a los padres culpables (la angustia creada a las familias con esta hipótesis fue, como es fácil comprender, muy importante). Durante este periodo aparecieron las primeras sospechas de que el autismo está asociado a trastornos neurobiológicos, lo que llevó a pensar que se trataba más de un desajuste cognitivo que afectivo.

En esta época comenzaron a aparecer estudios rigurosos que, desde distintos modelos, intentaban explicar el autismo y sus alteraciones en la comunicación y el lenguaje, la relación social y la inflexibilidad mental.

Durante estos años la educación –y la puesta en práctica de técnicas de modificación de conducta- se convirtió en el tratamiento más importante para las personas con autismo. Por otra parte, el movimiento asociacionista para personas con discapacidad que se desarrolló en esta época no dejó fuera a las familias de personas con autismo. Este movimiento dio como fruto la aparición de numerosos colegios especializados.

2.3.- Momento actual de la comprensión del autismo.

El cambio principal en el enfoque general del autismo consiste en su consideración desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo (Rivière, 2001).

Como veremos más adelante, en estos últimos años han aparecido varias teorías, tanto psicológicas como neurológicas, que de una forma rigurosa ayudan a entender las alteraciones de este trastorno y su incidencia en las personas afectadas.

En los últimos tiempos, y gracias a la investigación y práctica en el campo educativo, se han adoptado estrategias educativas que responden de manera más ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos con autismo. Aún así, es preciso continuar poniendo en práctica metodologías que vayan respondiendo a los conocimientos que la investigación nos va, poco a poco, proporcionando. Este debe ser el reto más importante de los profesionales que trabajamos con personas con TEA.

La educación del niño autista ha sufrido durante la última década un giro espectacular. Ésta se lleva a cabo en ámbitos lo menos restrictivos posible, siendo la integración escolar un principio fundamental en la respuesta educativa a estos alumnos. En cuanto a la metodología educativa, ésta parte cada vez más de principios pragmáticos y ecológicos, que ofrecen aprendizajes más funcionales y significativos para los alumnos, y que incidirán fundamentalmente en las dificultades sociales y comunicativas de los niños y niñas con autismo y con otros trastornos generalizados del desarrollo.

En estos últimos años también han surgido preocupaciones nuevas sobre la atención a personas con autismo. Normalmente hablamos de niños autistas, pero no

debemos olvidar que la persona que es autista lo va a ser durante toda su vida y, por lo tanto, durante todo su ciclo vital será necesario darle respuesta a sus necesidades, no solo educativas, sino también de ocio y tiempo libre, laborales, de inserción social, vida independiente, etc**.**

3.- TEORIAS PSICOLOGICAS EXPLICATIVAS DEL AUTISMO.

Está claro que si disponemos de explicaciones sobre el desarrollo y comportamiento de la persona con autismo, podremos ofrecer una respuesta educativa más ajustada a las necesidades de la misma. A continuación analizaremos brevemente aquellas teorías que nos acercan a una explicación del complejo mundo autístico.

3.1.- "Teoría de la mente".

Esta teoría se sitúa dentro de la corriente cognitivo-social. Tuvo su comienzo en el estudio de Baron Cohen et al (1985). Los planteamientos de la Teoría de la Mente intentan relacionar las características conductuales más importantes en la persona con autismo con las alteraciones neurológicas que son su causa.

Como afirma Baron-Cohen (1993, p. 22), "Una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Podríamos predecir que si a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de los estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos, esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándolas como si no tuvieran "mentes", y por tanto, comportándose con ellas de forma similar a como lo hacen con los objetos inanimados".

3.2.- Teoría de P. Hobson.

Se sitúa dentro de la corriente socio-emocional. Según este autor, las dificultades de las personas con autismo no son consecuencia de la falta de una "teoría de la mente",

sino que serían el resultado de un déficit emocional**.** Los autistas, según este autor, no "entiende las emociones". La persona con autismo tiene problemas para reconocer a las personas como personas, con sus emociones y sentimientos, y para pensar de forma simbólica (Hobson, 1993).

3.3.- Teoría de C. Trevarthem.

También está dentro de la corriente socio-emocional. Este autor plantea como explicación del trastorno autista la falta de **intersubjetividad**, es decir, en el desarrollo del niño con autismo fallarían las relaciones mentales y emocionales con las personas que están a su cargo (padres, etc.). No hay un intercambio emocional entre madre-bebé (intersubjetividad primaria, en el primer año de vida). También falta este intercambio cuando se comparten mecanismos mentales después del primer año (intersubjetividad secundaria).

3.4.- Teoría de la "Coherencia central".

Frith (1989) afirma que las personas con autismo tienen grandes dificultades para elaborar interpretaciones comprensivas de las situaciones mediante la observación de las pistas que el contexto ofrece (gestos, expresiones, movimientos, etc.). Son incapaces de integrar en un todo coherente los diferentes aspectos que una situación les propone.

3.5.- Teoría de la "Función ejecutiva".

Se conoce como función o funciones ejecutivas el uso de estrategias cognitivas (atención, concentración, planificación, organización, etc.) usadas para la resolución de problemas, con el fin de alcanzar un fin previamente marcado. Estas conductas de pensamiento a las que hacemos referencia están mediadas, en el ámbito neurológico, por los lóbulos frontales. De esta manera, cuando hay lesiones en estos lóbulos aparecen problemas en las funciones ejecutivas. Muchas de las características de las personas con autismo son semejantes a las que se producen en una persona que ha tenido algún tipo de lesión en los lóbulos frontales: rigidez de pensamientos y acciones, invarianza del ambiente, limitación de intereses, presencia de rutinas, fijación por detalles y la no atención en el todo.

4.-AUTISMO Y TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO.

En la actualidad el autismo es preciso considerarlo desde una visión evolutiva del desarrollo, es decir, como un trastorno del desarrollo**.** Este enfoque se basa en los numerosos estudios que, tanto desde el ámbito psicológico como del neurobiológico, se han llevado a cabo durante los últimos años, buscando su explicación y sus causas.

Según el DSM-IV-TR (Asociación de Psiquiatría Americana –APA- (2002, pp. 69-82), "Los trastornos generalizados del desarrollo se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Hablamos del trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado".

El DSM-IV-TR (2002) distingue entre trastorno autista, con referencia al síndrome de Kanner, tal como éste lo describió, y el trastorno de Asperger, que presenta un desarrollo intelectual dentro de los parámetros normales (ver los cuadros 1, 2, 3 y 4, así como los siguientes párrafos, para una especificación de la sintomatología de los diferentes Trastornos Generalizados del Desarrollo).

Cuadro 1. Trastorno Autista. Criterios para el diagnóstico (DSM-IV-TR).

A. **Para un diagnóstico de autismo deben cumplirse 6 ó más ítems del total de trastornos: de la relación (1), de la comunicación (2) y de la flexibilidad (3). Dándose por lo menos dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).**

1.- *Trastorno cualitativo de la relación, manifestada al menos como mínimo en dos de las siguientes características*:

a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como el contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos para regular la interacción social.

b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel de desarrollo.

c. Ausencia de conductas espontáneas a compartir con otros intereses y objetivos (conductas de señalar, mostrar).

d. Falta de reciprocidad social o emocional.

2.- *Trastorno cualitativo de la comunicación, manifestadas como mínimo en dos de las siguientes características:*

a. Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no intenta compensarlo con otros medios alternativos de comunicación como gestos o mímica).

b. En sujetos con habla adecuada, alteración importante para comenzar o mantener una conversación.

c. Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrásico.

d. Ausencia de juego de ficción espontáneo y variado o de juego de imitación social propio de su nivel de desarrollo.

3.- *Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringido, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos por una de las siguientes características*

a. Preocupación excesiva por uno o varios focos de intereses estereotipados y restringidos que resulta anormal por su intensidad o contenido.

b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.

c. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (sacudir las manos o dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo).

d. Preocupación persistente por parte de objetos.

B. Retraso o funcionamiento anormales por lo menos una de las siguientes áreas antes de los tres años: (1) interacción social, (2) empleo del lenguaje en la comunicación o (3) juego simbólico.

C. El Trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la niñez.

Cuadro 2. Trastorno de Rett. Criterios para el diagnóstico (DSM-IV-TR).

A. Todas las características siguientes

1. Desarrollo prenatal y perinatal aparentemente normal.
2. Desarrollo psicomotor aparentemente normal durante los primeros cinco meses después del nacimiento.
3. Circunferencia craneal normal en el nacimiento.

B. Aparición de todas las características siguientes después de periodo de desarrollo normal.

1. Desaceleración del crecimiento craneal entre los cinco y cuarenta meses de edad.
2. Perdida de habilidades manuales intencionales previamente adquiridad entre los cinco y treinta meses de edad, desarrollo de movimientos estereotipados con las manos (lavado de manos).
3. Pérdida de implicación social en el inicio del trastorno, puede desarrollarse después.
4. Mala coordinación de la marcha o de los movimientos del tronco.
5. Desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo gravemente afectado, con retraso psicomotor grave.

Cuadro 3. Trastorno Desintegrativo infantil. Criterios para el diagnóstico (DSM-IV-TR).

A. Desarrollo aparentemente normal por lo menos los dos primeros años después del nacimiento, presentando comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, juego y comportamiento adaptativo apropiado a la edad del sujeto.

B. Pérdida clínicamente significativa de habilidades previamente adquiridas (antes de los diez años) en dos de las siguientes áreas:

1. Lenguaje expresivo o receptivo.
2. Habilidades sociales o comportamiento adaptativo.
3. Control intestinal o vesical.
4. Juego
5. Habilidades motoras.

C. Anormalidades en por lo menos dos de las siguientes áreas:

1. Alteración cualitativa de la interacción social (alteración de comportamientos no verbales, incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, falta de reciprocidad.
2. Alteraciones cualitativas de la comunicación, retraso o ausencia de lenguaje oral, incapacidad para iniciar o mantener una conversación, uso estereotipado y repetitivo de lenguaje, ausencia de juego de ficción.

D**. El trastorno no se explica mejor por la presencia de otro trastorno generalizado del desarrollo o esquizofrenia.**

El trastorno de Asperger presenta una alteración grave y continua en la interacción social, en el desarrollo de patrones de conducta, intereses y actividades restrictivas y repetitivas. En contraste con el trastorno autista, no aparecen retrasos o trastornos significativos en el lenguaje. No se observan tampoco retrasos en el desarrollo cognitivo.

Rivière opta también, como hace el DSM-IV, por diferenciar entre el autismo de Kanner y el trastorno de Asperger. Sin embargo, este autor no esta de acuerdo con la definición que de éste último hace el manual de psiquiatría americano cuando dice que el trastorno de Asperger no presenta retrasos en el lenguaje. Rivière apunta, muy acertadamente, que las personas con este trastorno sí tienen problemas en el desarrollo del lenguaje; no presentan problemas estructurales, sintácticos, pero sí un lenguaje extraño, con limitaciones pragmáticas y prosódicas; es un lenguaje demasiado correcto, pedante, con un vocabulario no apropiado a veces.

Cuadro 4. Trastorno de Asperger. Criterios diagnósticos (DSM-IV-TR).

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características

(1) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión de la cara, posturas corporales y gestos que regulan la interacción social.

(2) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiados al nivel de desarrollo del sujeto.

(3) ausencia de la tendencia espontánea a compartir placeres, intereses y objetivos con otras personas.

(4) ausencia de reciprocidad social o emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas que son anormales por su intensidad u objetivo.

(1) preocupación absorbente por uno o más patrones de intereses estereotipados y restrictivos que son anormales por su intensidad u objetivo.

(2) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

(3) manierismos motores estereotipados y repetitivos, sacudir o girar manos y dedos, movimientos del todo el cuerpo.

(4) preocupación persistente por partes de objetos.

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas de la actividad del sujeto.

D. No hay retraso general del lenguaje.

E. No hay retraso significativo del desarrollo cognitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni esquizofrenia.

Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado.

Esta categoría se utiliza, según el DSM IV-TR, cuando existe una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social reciproca o de las habilidades de comunicación verbal y no verbal, o cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de las anteriores Trastornos del Desarrollo.

5.- LAS DIMENSIONES DEL ESPECTRO AUTISTA.

La descripción que hemos hecho de la sintomatología que presentan los diferentes trastornos del desarrollo según el DSM IV, hace que nos encontremos con muchas personas en las cuales no está claro la frontera entre un trastorno u otro, aunque en todos ellas se presentan una serie de características comunes, en mayor o menor grado. Esta idea nos lleva a considerar el autismo como un "continuo" (Rivière, 1997), en el cual cada una de esas características "dimensiones" estarán presentes en todas las personas que tienen un trastorno del desarrollo. Es lo que Lorna Wing y Judith Gould (1979) llamaron "Espectro Autista". En 1988 Lorna Wing planteó cuatro dimensiones fundamentales dentro de este concepto:

1.- Trastornos relacionados con el área social.
2.- Trastornos relacionados con la comunicación y el lenguaje.
3.- Trastornos relacionados con la imaginación.
4.- Trastornos relacionados con actividades repetitivas.

Rivière (1997) amplió las dimensiones que pueden aparecer dentro del espectro autista hasta doce (ver cuado 5), estableciendo en cada dimensión cuatro niveles. Así, en el primer nivel estarían aquellas personas con trastornos más graves y niveles cognitivos más bajos, mientras que en el cuarto nivel estarían aquellas personas con trastornos menos graves, como son las personas con Síndrome de Asperger.

Que una persona se encuentre en un nivel u otro va a depender de diferentes factores, entre los que podemos señalar:

- La edad de la persona con autismo.
- El sexo. El autismo se da más en el sexo masculino (proporción de cuatro a uno). Las afectación en mujeres suele ser más grave que en los hombres.
- La presencia de retraso mental.
- La gravedad del propio trastorno.
- Los tratamientos recibidos y la actuación de la familia.

Cuadro 5. Las doce dimensiones que propone Ángel Rivière.

- 1.-Trastornos cualitativos de la relación social.
- 2.-Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas).
- 3.-Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
- 4.-Trastornos de las funciones comunicativas.
- 5.-Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
- 6.-Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo.
- 7.-Trastorno de las competencias de anticipación.
- 8.-Trastorno de la flexibilidad mental y comportamental.
- 9.-Trastornos del sentido de la actividad propia.
- 10.-Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
- 11.-Trastornos de la imitación.
- 12.-Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes)

5.1.- Trastornos del área social.

El desarrollo en el conocimiento social de los niños autistas no se logra por los medios con los que los demás lo logran. El alumno con autismo no es que no quiera aprender el conocimiento social (o que lo aprenda pero se niegue a manifestarlo), es que no sabe, no puede aprenderlo a través de los medios naturales. Por tanto, es necesario programar la enseñanza expresa de esos conocimientos.

Las dificultades para interactuar con otras personas constituyen uno de lo pilares básicos en las personas con autismo. No obstante, estas dificultades se manifiestan de diferente manera y complejidad. Unidas a estas dificultades para mantener relaciones interpersonales se presentan otras que, a veces, pueden pasar desapercibidas, no siendo por ello menos importantes; nos referimos a las dificultades en la acción, en la atención y en la preocupación conjunta (capacidades de referencia conjunta), y a las dificultades en las capacidades intersubjetivas y mentalistas.

Así, nos encontramos con una serie de aspectos muy sutiles de la calidad de esas relaciones. En todo el espectro autista se manifiesta una característica dificultad para compartir focos de interés, acción o preocupación con las otras personas; lo que se ha venido a llamar déficit en la atención conjunta o compartida. Estas dificultades se observan en la ausencia de patrones comunicativos para compartir experiencias, en la imposibilidad de mirar lo que otra persona está mirando, en la ausencia de mirada referencial, que nos permite mirar alternativamente a una persona y al objeto del que se está hablando; en las dificultades para interpretar lo que el otro quiere decir con una mirada, en las dificultades para decirle al otro que algo nos interesa. En definitiva, en entender y percibir al otro como "un sujeto" con ideas, emociones y sentimientos que se pueden compartir.

Todas las teorías explicativas actuales sobre el autismo intentan comprender los trastornos de relación, las dificultades en comunicación y los problemas para entender el mundo de las personas con este trastorno. Se parte de dos planteamientos que en un principio surgieron como distintos: la Teoría de la Mente y la Intersubjetividad. Para la Teoría de la Mente –como hemos referido anteriormente-, el autismo sería una alteración cognitiva que no permite atribuir mente a los demás (conocer que los demás piensan o sienten). Para el planteamiento basado en la intersubjetividad, el autismo es un conjunto de dificultades que impiden las relaciones afectivas.

Ambos planteamientos son igualmente válidos; pero no solamente válidos, sino complementarios. Es cierto que la persona con autismo tiene serias dificultades para entender a los demás, para percibirlos como personas con mente. No es menos cierto que también tienen dificultades para empatizar con los demás, para entender sus emociones y sentimientos. Si no son capaces de "ponerse en lugar del otro" desde el punto de vista puramente cognitivo, difícilmente van a poder entender y compartir las vivencias de los demás.

5.1.1.- Trastornos de las relaciones sociales.

"Antonio es un niño de 5 años. Sus padres comentan que vive en su propio mundo. En el parque no juega con otros niños, los aparta para subir al tobogán como si fueran objetos. En el patio del colegio ocupa todo el tiempo tirando piedras a un banco".

"José Manuel es un alumno de 2º de la ESO. Le encantan los animales. Lee incansablemente sobre este tema y tanto a adultos como a iguales cuenta y pregunta aspectos relacionados con su centro de interés. No

entiende por qué sus compañeros no comparten esta afición. En el recreo deambula de un lugar para otro, o busca a algún profesor para charlar (de animales, claro). Le gusta una chica (lo dice y se pone rojo); a veces dibuja animales y se los regala, nunca habla con ella".

Cuadro 6. Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de la Relación Social (Rivière, 2002)

Nivel 1.-Impresión clínica de aislamiento completo. No hay expresiones de apego apersonas específicas. En los casos más graves no diferencian cognitiva y emocionalmente las personas de las cosas. No hay señales de interés por las personas, a las que ignora o evita de forma clara.

Nivel 2.-Impresión de soledad e incapacidad de relación, pero establece vínculos con personas (padres y profesores). No establece relación con iguales. Las iniciativas espontáneas de relación, son muy escasas e inexistentes.

Nivel 3.-Relaciones infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales. Con frecuencia da la impresión de una "torpeza en las relaciones", que tienden a establecerse como respuesta y no por iniciativa propia.

Nivel 4.-Hay motivación definida de relacionarse con iguales. La persona en este nivel, puede ser consciente de su "soledad" y de su dificultad de relación. Se le escapan el dinamismo subyacente de las relaciones, fracasando frecuentemente en el intento de lograr y una relación fluida.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON LOS TRASTORNOS DE LA RELACION SOCIAL

Como vemos, en el primer nivel de esta dimensión se encuentran aquellas personas con autismo que permanecen en una soledad personal y mental total. Afortunadamente, en este nivel se encuentran el menor número de personas con TEA, siendo más frecuente que se sitúen en el segundo nivel. También es preciso decir que una atención temprana adecuada hace que, poco a poco, vayan apareciendo vínculos hacia personas significativas para ellos (p.e., padres, maestros, etc.), siendo más difícil establecer relaciones y vínculos con iguales. Por ello hemos dicho que es más frecuente que los niños con autismo se encuentren en el segundo nivel.

Para los niños con autismo que se encuentran en el segundo y tercer nivel, es muy importante plantearnos como objetivos fundamentales en nuestra intervención dotarles de contextos que faciliten la relación con iguales, fomentando la motivación por esas relaciones, así como desarrollar habilidades sociales básicas.

Sabemos que las personas del cuarto nivel tienen una motivación definida para relacionarse con iguales, lo que no quiere decir que sepan hacerlo de la forma más adecuada, por lo que debemos prestarle las ayudas necesarias mediante programas concretos de habilidades sociales, así como de uso funcional y pragmático del lenguaje.

NECESITAN: - Iniciar y mantener interacciones con adultos e iguales. -Establecer contacto ocular. -Percibir que sus acciones tienen consecuencias en el entorno y en los otros. -Aprender y usar conductas adecuadas socialmente.

5.1.2.-Trastorno cualitativo de las capacidades de referencia conjunta.

"Mi hija Maria nunca mira a la cara cuando habla o le hablo. Cuando intentamos mantener una conversación su padre, ella y yo, mantiene la mirada fija en un punto, en algo que nada tiene que ver con el tema tratado, no alterna la mirada a su padre o a mí, según quien hable"

Cuadro 7. Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las capacidades de referencia conjunta -acción, atención, y preocupación- (Rivière, 2002).

Nivel 1.-Ausencia completa de acciones conjuntas, é interés por las acciones (incluso miradas) de referencia conjunta. Tiende a ignorar por completo las miradas y gestos significativos de otras personas. A veces reaccionan con evitación (rabietas) a los intentos de otros de "compartir una acción".
Nivel 2.-Realización de acciones conjuntas simples (devolver una pelota que se lanza) con personas implicadas. No hay miradas "significativas". Se comparten acciones sin ninguna manifestación de que se perciba la subjetividad del otro.
Nivel 3.-Empleo a veces de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas. No hay empleo de "miradas cómplices" en situaciones más abiertas. Parece haber una interpretación limitada de miradas y gestos ajenos con relación a situaciones.
Nivel 4.- Pautas establecidas de atención y acción conjunta. Se les escapan muchas miradas y gestos en situaciones interactivas. No se comparten apenas "preocupaciones conjuntas" o "marcos de referencia comunicativa" triviales con las personas cercanas.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON LOS TRASTORNOS DE LAS CAPACIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA.

Es difícil entrar en el mundo del niño con autismo situado en el primer nivel de esta dimensión, compartiendo con él situaciones que nos llevarían a intentos de atención conjunta. Tenemos que plantearle situaciones altamente motivantes y significativas para él, que nos conviertan en poderosos reforzadores en determinados momentos. Aún así en muchas ocasiones parecerá que solo nos quedamos en "acciones conjuntas" (juegos de toma y dame), pero este será el primer paso para llegar a la "atención conjunta".

Cuando los niños con autismo dominan algunas capacidades de acción conjunta en determinadas situaciones aprendidas, habrá que enseñarle pautas de referencia conjunta, como el empleo de miradas para la consecución de un deseo, como una estrategia comunicativa.

En las personas del espectro autista situadas en el cuarto nivel habrá que trabajar cuáles son los temas de preocupación común en sus entornos más cercanos y familiares, despertando su motivación e interés por los mismos y enseñándoles a participar de ellos.

NECESITAN:

-Desarrollar miradas con iguales y adultos de referencia conjunta.

-Comprender y utilizar expresiones faciales, gestos y miradas como estrategias comunicativas.

5.1.3.- Trastornos cualitativos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.

"Mi hija no muestra emociones, no muestra señales de dolor ni aún cuando se ha hecho daño verdaderamente, no viene a que la consolemos, a veces ni se deja consolar"

Cuadro 8. Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas. (Rivière, 2002)

Nivel 1.-Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), atención conjunta y actividad mentalista. Falta de interés por las personas y de atención a ellas.

Nivel 2.-Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales. En la relación con la persona con EA se puede tener la vivencia de compartir emociones de forma ocasional y limitada. No hay muestras de íntersubjetividad secundaria o de que la persona perciba al otro como "sujeto"

Nivel 3.-Indicios de íntersubjetividad secundaria, pero no atribución explícita de mente. En algunos casos se emplean, de forma limitada y ocasional, términos mentales como "contento o triste".

Nivel 4.-La persona con EA en este nivel tiene conciencia de que las otras personas tienen mente y emplea términos mentales. Sin embargo, los procesos mentalistas en las interacciones reales son limitados, lentos y simples. No se acomodan bien a la complejidad, el dinamismo y las sutilezas de las interacciones.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON LOS TRASTORNOS CUALITATIVOS DE LAS CAPACIDADES INTERSUBJETIVAS Y MENTALISTAS.

Para los niños que se encuentran en el primer nivel de esta dimensión es necesario programar una serie de actuaciones mediante juegos interactivos, circulares, de contacto físico, que propicien situaciones placenteras en ellos, entrando así a formar parte de su mundo. Una vez conseguido este primer objetivo, con los niños en el segundo y tercer nivel podemos comenzar a trabajar emociones y experiencias que impliquen reciprocidad. Es necesario que comiencen a entender situaciones sociales desde el punto de vista mentalista y que aprendan a percibir qué sensaciones se experimentan en esas situaciones, así como a predecir como actuarán las personas en distintas situaciones (intersubjetividad secundaria).

Las personas que se encuentran en el último nivel tienen conciencia de sus propias dificultades para compartir estados mentales con los otros. Es necesario que aprendan a manifestar sus emociones y sentimientos, que aprendan a percibir los de los demás y que aprendan a predecir qué consecuencias a nivel emotivo pueden tener sus interacciones con ellos.

NECESITAN:

-Establecer relaciones entre distintas situaciones y las emociones que producen.

-Adquirir estrategias para manifestar sus emociones y entender las de los demás.

-Descubrir que las personas tiene vivencias, experiencias, sentimientos propios.

-Comprender las consecuencias que sus acciones pueden tener en los demás.

5.2. Trastornos de la comunicación y el lenguaje.

Comunicarse es una de las grandes dificultades para los niños con trastornos generalizados del desarrollo, para algunos de ellos insuperables a lo largo de su vida. A los más

afectados les cuesta aprender a pedir lo que desean; otros, frecuentemente con la ayuda de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (SAAC), logran percibir que con un gesto o una imagen pueden lograr algunos efectos, como conseguir algo que quieren. Algunos de ellos desarrollarán lenguaje oral posteriormente. La comprensión verbal está igualmente afectada en los niños del espectro autista, desde aquellos que no decodifican el lenguaje oral, presentan "sordera central", hasta aquellos otros que siendo capaces de entender fragmentos discursivos, no infieren la intencionalidad con que se emite, sobre todo si no coincide con la literalidad del discurso. Estos últimos, con menor afectación, podrán ser capaces de compartir experiencias con otras personas, aunque mantendrán otras dificultades comunicativas, como la falta de comprensión de reglas sociales, bromas, dobles sentidos, etc. así como un lenguaje peculiar, verborréico a veces, lacónico otras, poco ajustado a las necesidades de su interlocutor y literal en casi todos los casos.

5.2.1. Trastornos de las funciones comunicativas.

"Mario, tiene 3 años, y no hace demandas. Cuando quiere agua o comida, lleva a su madre del brazo ante el frigorífico, una vez allí espera, y llora con frustración si no acierta a darle lo que quiere, otras veces desiste y se aleja. Todavía no señala con el dedo como podría hacer un niño mucho menor que él, cuando todavía no sabe hablar".

"*Oscar tiene siete años y un lenguaje a menudo verborreico, habla en exceso, y frecuentemente pregunta sin esperar la respuesta; pasa de un tema a otro. Le gusta hablar siempre de los mismos temas, y ello además sin venir a cuento: "Antes del 2003 va el 2002", "se está acabando el mes de diciembre", etc. Algunas veces dice cosas socialmente inapropiadas (p.e., a una persona que acaba de conocer en la fila del supermercado: "¿tu tienes pelos en las axilas?, esto lo hace en voz alta, casi gritando, sin importarle el lugar en el que está o la presencia de otras personas".*

Cuadro 9. Niveles de la dimensión de Trastorno cualitativo de las funciones comunicativas (Rivière 2002)

Nivel 1: Ausencia de comunicación entendida como cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes. Nivel 2. La persona realiza actividades de pedir, mediante conductas de uso instrumental de personas, pero sin signos. Es decir, pide llevando de la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo, tiene conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son intencionadas e intencionales), pero sin la tercera (no son significantes). Nivel 3: Se realizan signos para pedir: pueden ser palabras, símbolos inactivos, gestos "suspendidos", símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo, solo hay comunicación para

cambiar el mundo físico. Por tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa.
Nivel 4: Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de cualificar subjetivamente la experiencia (es decir, referidas al propio mundo interno) y la comunicación tiende a ser poco recíproca y poco empática.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS.

Las conductas propiamente comunicativas aparecen en el niño con desarrollo normal en torno a los 10 meses de edad. Es en ese momento cuando empieza a tener relaciones intencionadas (buscar comunicación con otra persona), intencionales (pretender alguna cosa), y las realiza con significantes (mediante signos o gestos), y no por medio de actos instrumentales, tal y como se realizan con los objetos. Estas conductas pueden cumplir diversas funciones. La primera de ellas es la función de cambiar el mundo físico o conseguir algo de él. Bates (1976) la denomina protoimperativo (llevar al adulto ante el objeto) o imperativo, si se realiza mediante lenguaje o símbolos como, por ejemplo, señalar con el dedo el objeto deseado para conseguirlo. La otra función, que aparecerá un poco más tarde, en torno a los 12 meses, es la de cambiar el mundo mental del compañero de interacción, compartiendo con él una experiencia interna. Estas conductas son denominadas por el mismo autor, protodeclarativos (por ejemplo, el niño señala con el dedo, y mira al adulto para mostrarle algo de su interés) o declarativos si las realiza con la misma intención de compartir, y utiliza el lenguaje. La gran mayoría de niños que posteriormente son diagnosticados como niños con un Trastorno Generalizado del Desarrollo, no desarrollan ni protoimperativos ni protodeclarativos a la edad que deberían hacerlo, es decir, en los últimos meses del primer año y los primeros del segundo. En momentos posteriores del desarrollo, generalmente con la ayuda de una intervención educativa, aprenden a pedir. Sin embargo, aquellas otras conductas que buscan compartir el mundo será mucho más difícil que las adquieran, y muchos de estos niños no las utilizarán a lo largo de su vida, ya que para desarrollar estas conductas se precisa que el niño tenga alguna noción intersubjetiva de los “otros” como seres con experiencia interna, y por tanto, capaces de compartir la experiencia propia. La ausencia de estas conductas protodeclarativas es uno de los rasgos más diferenciales del trastorno y esencial en el diagnóstico.

NECESITAN:

- Desarrollar habilidades básicas de relación intencionada y atención conjunta. Programas específicos.
- Desarrollar intención comunicativa.
- Desarrollar el mantenimiento de la mirada con otras personas para comunicarse, así como la atención compartida.
- Aprender a pedir sus necesidades o aquello que desean. Protoimperativos e imperativos.
- Aprender a compartir experiencias con otros. Protodeclarativos y declarativos.
- Que se les enseñe de forma explícita, el uso de estas funciones comunicativas, en contextos naturales.
- Aprender a comprender y tener en cuenta a su interlocutor.
- Diferenciar – y que se les enseñe de forma explícita- las emisiones relevantes de aquellas otras que son irrelevantes o impertinentes.
- Aprender -mediante enseñanza explícita- a hablar de sus estados internos, emociones, sentimientos…para compartirlos con otras personas (actividad declarativa intersubjetiva).

5.2.2. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.

"Marta tiene una edad de 4 años, ha comenzado a decir sus primeras palabras hace unos meses, mantiene una jerga peculiar, una jerga ininteligible, y a veces -con una pronunciación perfecta- intercala alguna palabra, que ha oído en la TV o en algún otro lugar. Incluso repite alguna frase que le ha llamado la atención, reproduciéndola con la misma melodía con la que la escuchó. Cuando le preguntamos, a menudo nos responde con la misma pregunta que le hemos hecho"

.

"Lucas tiene 3 años y todavía no emite ninguna palabra, tampoco tiene jerga, es muy silencioso, solo cuando se altera emite unos sonidos guturales, grita, o llora si se pone demasiado nervioso".

"Rafa tiene 10 años, no tiene ninguna palabra, sin embargo ha aprendido a pedir alguna cosa, "caramelo", "agua" con el Programa de Comunicación Total -habla signada- de B. Schaeffer y sobre todo, ha comenzado a comprender que consigue cosas, tras realizar una acción".

Cuadro10. Niveles de la dimensión del Trastorno cualitativo del lenguaje expresivo (Rivière 2002)

Nivel 1: Ausencia total del lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o funcional. Este último se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función musical). Es decir, no implican análisis significativo ni tienen la función de comunicar.

Nivel 2: El lenguaje es predominante ecolálico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente creación formal de sintagmas o de oraciones. No hay discurso ni conversación.

Nivel 3: Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente

ecolálicas, y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones no llegan a configurar discurso ni se organizan en actividades conversacionales. La interacción lingüística produce la impresión de juego de frontón, que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes o inapropiadas.
Nivel 4: Lenguaje discursivo. Es posible la conversación, aunque tienda a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad para encontrar temas de conversación y para transmitir con agilidad información significativa en las interacciones lingüisticas; intercambian con dificultad roles conversacionales, comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores. Frecuentemente su lenguaje está prosódicamente muy alterado. Parece pedante, rebuscado o poco natural, o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y en el discurso.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON EL LENGUAJE EXPRESIVO

La carencia de lenguaje expresivo y las anomalías y limitaciones de éste cuando aparece, se cuentan entre los trastornos más llamativos de las personas autistas. Las adquisiciones lingüísticas son elementos esenciales en el pronóstico del autismo. El desarrollo del lenguaje expresivo es, por todo ello, uno de los objetivos claves en el tratamiento de estas personas que, sin un esfuerzo explícito de enseñanza y aprendizaje estarían condenadas a un mundo de silencio.

La ausencia, el retraso y el escaso desarrollo del lenguaje a partir de los dos años es el detonante para que los padres se decidan a pedir ayuda, y es la señal más poderosa que les hace ponerse en marcha en la búsqueda de un primer diagnóstico. La presencia de lenguaje ecolálico, y otras alteraciones, como la inversión pronominal, también llaman la atención de los padres cuando aparece el lenguaje. En casos de niños e incluso adultos con leve afectación del trastorno, serán algunas señales sutiles las que a menudo pasarán desapercibidas durante años, incluso para los mismos padres, tales como la falta de entonación, o la entonación anómala, la inexpresividad facial y/o corporal, la literalidad del lenguaje etc. que se interpretan –en algunos casos- como rarezas o características peculiares de personalidad.

Las necesidades educativas especiales, por tanto, serán muy distintas según el grado de afectación o severidad del trastorno. En los casos más severos pueden precisar sistemas

alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC). En los casos más leves necesitarán desarrollar fundamentalmente aspectos pragmáticos del lenguaje, es decir, desarrollar un uso del lenguaje más funcional, una expresión más flexible del lenguaje frente a un lenguaje más literal, además de otras dimensiones del mismo, como la morfología y la sintaxis, frecuentemente alteradas.

NECESITAN: - Sistemas de comunicación alternativa y/o aumentativa (SAAC) en los casos que así lo requieran. - Desarrollar lenguaje funcional y espontáneo, acentuando los objetivos pragmáticos por encima de los estructurales. - Que se les enseñe destrezas lingüísticas y comunicativas en contextos naturales. - Desarrollar la imitación gestual. - Desarrollar vocabulario y la construcción espontánea de oraciones no ecolálicas. - Conocer y aplicar las reglas lingüísticas. - Aprender a conocer y tener en cuenta las necesidades del interlocutor en los intercambios comunicativos. - Que se les enseñe a guardar los turnos de palabra. - Diferenciar las emisiones irrelevantes y/o inapropiadas de las que no lo son. - Aprender a realizar definiciones, diferenciando lo esencial de lo accesorio. - Regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y en el discurso. - Desarrollar un lenguaje expresivo más flexible frente a un lenguaje literal. - Que se les enseñe de forma explícita a interpretar las señales del interlocutor, las reacciones de los otros. - Limitar las anomalías prosódicas - Que se les enseñe a iniciar conversaciones, pedir aclaraciones cuando no comprenden algo. - Disminuir la ansiedad ante la actividad lingüística.

5.2.3. Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo.

"*María tiene 3 años, generalmente no atiende a su nombre, sus padres dicen que atiende solo cuando le interesa, que es muy selectiva. En algunas ocasiones, cuando oye la voz de su madre, al ir a recogerla al colegio, se gira y la busca. Ella identifica la voz de su madre, pero tiene importantes dificultades en el procesamiento del lenguaje oral. Eso confunde a sus padres, que realmente no saben cuándo no entiende y cuándo no quiere. Por ej,. comprende "vamos a la calle" cuando su madre simultáneamente coge el abrigo y las llave; en esa situación relaciona el mensaje oral, con algunas rutinas y claves visuales*".

"Miguel tiene un lenguaje gramaticalmente correcto, incluso utiliza un vocabulario amplio, lee desde que tenía 3 años, dispone de otros muchos conocimientos, sabe incluso los diámetros de todos los planetas, es un tema de gran interés para él, pero Miguel no sabe interpretar una broma o una frase con doble sentido. Los padres de Miguel han aprendido, son expertos, en explicar a su hijo todas las situaciones nuevas que van surgiendo, le explican por ej. Cuando se trata de una broma y por qué, también su maestra le ayuda a distinguir lo que es una broma de una gamberrada o de una broma pesada y de esta forma Miguel, que de manera espontánea no lo entendería, está aprendiendo a razonar muchas de estas cosas".

Cuadro 11. Niveles de la dimensión de trastorno cualitativo del lenguaje receptivo (Riviére 2002)

Nivel 1: "Sordera central". El niño o adulto en este nivel ignora por completo el lenguaje, con independencia de que le sea específicamente dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia provoca sospechas de si no será sordo. Nivel 2: Asociación de enunciados verbales con conductas propias; es decir la persona con Espectro Autista en este nivel "comprende órdenes sencillas". Sin embargo, su comprensión consiste esencialmente en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos. No implica ni la asimilación de los enunciados a un código, ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos. Nivel 3: Comprensión de enunciados. En el nivel tercero hay ya una actividad mental de naturaleza psicolingüistica, que permite el análisis estructural de los enunciados, al menos parcial. La comprensión suele ser extremadamente literal y muy poco flexible. Se incorporan a ella con gran dificultad las claves pragmáticas. Así no es apenas modulada por los contextos interactivos. Los procesos de inferencia, coherencia y cohesión que permiten hablar de "comprensión del discurso" son muy limitados o inexistentes. Hay tendencia a atender a las interacciones verbales sólo cuando se dirigen a la persona de forma muy específica y directiva. Nivel 4: El nivel más alto se define por la capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Sin embargo hay alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro no coinciden. También en los procesos de doble semiosis-comprensión del lenguaje figurado- y modulación delicada de la comprensión por variables interactivas y de contexto.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON EL LENGUAJE RECEPTIVO.

En el trastorno autista hay siempre anomalías y deficiencias en la comprensión del lenguaje. Con frecuencia los niños que presentan los trastornos específicos más severos del desarrollo del lenguaje receptivo- la agnosia verbal auditiva, o el déficit semántico pragmático- tienen síntomas autistas tan acentuados, especialmente en las primeras edades, en la fase crítica

de adquisición del lenguaje (entre el año y medio y los cinco años aproximadamente), que resulta sumamente difícil diferenciar su síndrome del que presentan los niños con autismo.

Como sucede en las otras dimensiones, las dificultades y anomalías de comprensión son, sin embargo, muy variables: hay niños autistas que no responden nunca al lenguaje o, como sucede en los casos más severos, se comportan como si no lo oyeran. En el otro extremo del continuo, niños con lenguaje oral, y con una afectación menor, como autistas de alto funcionamiento y/o síndrome de Asperger, presentan dificultades sutiles para comprender las metáforas, ironías, sarcasmos, etc. es decir, problemas para diferenciar el lenguaje literal del figurado, sobre todo cuando uno y otro no coinciden. Las necesidades, y por tanto los tratamientos que precisan para desarrollar el lenguaje receptivo, estarán directamente relacionadas con aquellas que inciden en el desarrollo del lenguaje expresivo, enumeradas en el punto anterior. La ecolalia, por ejemplo, es una estrategia funcional de comunicación que el niño utiliza cuando tiene problemas de procesamiento lingüistico, siendo por tanto una manifestación del déficit receptivo.

En la comunicación, y por supuesto en el tratamiento de los niños con TEA, ha de tenerse muy en cuenta estas dificultades receptivas *"Estas personas siempre tienen dificultades, mayores o menores, para comprender el lenguaje. Cuando actuamos con ellas ignorando estas dificultades no hacemos sino aumentar sus obstáculos para enfrentarse significativamente con el mundo" (Rivière, 2002, p. 50*). Con las personas gravemente afectadas hay que reducir el lenguaje, a veces incluso hasta el silencio en algunos momentos del tratamiento, suscitando sin lenguaje la comprensión de la actividad o la relación que se le propone. La mayoría de ellos, al menos en las primeras edades, necesitan que nos dirijamos directamente a ellos, que los enunciados sean sencillos, adaptados a su nivel de competencia. Precisan que se les ofrezca apoyo en claves visuales, la presencia del objeto, signos, gestos, fotografías…etc. que faciliten la comprensión del lenguaje.

NECESITAN:

- Que se ajuste la complejidad del lenguaje al nivel de desarrollo lingüistico del niño.
- Apoyo en claves visuales: la presencia del objeto en su representación real, simbólica o en imágenes; signos; gestos; dibujos, o fotografías.
- Desarrollar vocabulario receptivo.
- Desarrollar la comprensión verbal en contextos naturales.

- Desarrollar comprensión de órdenes sencillas, aumentando progresivamente la complejidad.
- Desarrollar comprensión más flexible del lenguaje, frente a una comprensión más literal. Comprender metáforas, bromas, dobles sentidos, etc
- Comprender las intenciones e interacciones de relaciones, deseos y estados mentales de personas.
- Comprender sus propias emociones y sentimientos.
- Extraer lo esencial del discurso, integrar la información verbal, diferenciando lo relevante de lo accesorio.

5.3.- Trastornos de la anticipación y la flexibilidad.

El conjunto de dificultades que se exponen en las tres dimensiones siguientes forman parte de la necesidad de ese mundo sin cambios que las personas autistas necesitan, de esa "inflexibilidad", de esa necesidad de un contexto sin cambios, previsible e inmutable.

La necesidad de ese mundo sin cambios nos lleva a pensar que las personas con TEA tienen serias dificultades cognitivas para anticipar, para predecir, para saber que va a pasar; lo que les impide llevar a cabo acciones de planificación. Esta realidad hace que les sea altamente difícil relacionar unas situaciones con otras, usar estrategias y esquemas de actuación aprendidas ante una realidad en otras semejantes; así, cualquier situación es nueva y desconocida cognitivamente.

Esta inflexibilidad en el funcionamiento mental de las personas con TEA se manifiesta también a través de un amplio repertorio de estereotipias motoras, rutinas y rituales, obsesión por algunos objetos o temas, que con mayor o menor intensidad aparecen, desaparecen o cambian; y dependen en cuanto a la forma y presentación del nivel cognitivo de cada alumno.

Lógicamente, si hablamos de dificultades en la anticipación, predicción, planificación, dificultades para procesar y organizar la información, dificultades en la comunicación y en la relación social, nos encontramos con que las personas con TEA van a tener grandes problemas para asignar significado a sus actividades. Por ello, un rasgo definitorio del trastorno va a ser, precisamente, la presencia de actividades sin meta, sin finalidad aparente, descontextualizadas totalmente.

5.3.1.- Trastorno cualitativo de las competencias de anticipación.

"Daniel se pone muy nervioso cuando hacemos algo inesperado o rompemos alguna de sus rutinas, reacciona con fuertes rabietas, llora y patalea, se tira al suelo. Hay lugares, como centros comerciales, a los que no podemos ir con él".

Cuadro 12. Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo de las competencias de anticipación (Rivière, 2002)

Nivel 1.-Resistencia intensa a cambios y rígida adherencia a estímulos que se repiten de forma idéntica. No hay actividades anticipatorios en situaciones cotidianas. No tienen un orden espacial y temporal claro. Los estímulos tienen que ser idénticos en todos los aspectos para ser anticipados.
Nivel 2.-Aparecen conductas anticipatorios simples en situaciones cotidianas muy habituales. Siguen dándose conductas de oposición en situaciones de cambio. Pueden darse reacciones muy intensas ante situaciones nuevas e imprevistas. Los periodos que no siguen el orden habitual presentan más problemas que los días en los que se sigue la rutina.
Nivel 3.-La anticipación les permite un tratamiento más amplio de futuro: semana, vacaciones, escuela. Hay mejor aceptación de los cambios, pero pueden producirse situaciones graves ante cambios imprevistos. Pueden presentar ansiedad ante sucesos futuros previstos, por los que preguntan de forma repetitiva.
Nivel 4.-La persona prefiere un orden claro y un ambiente previsible. Es capaz de regular la estructura de su propio ambiente, aunque no una estructura a largo plazo. Puede haber reacciones graves ante cambios no previstos. Puede emplear estrategias activas para anticipar sin ayudas externas.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON EL TRASTORNO CUALITATIVO DE LAS COMPETENCIAS DE ANTICIPACION.

En estos momentos está demostrado la necesidad de las personas con TEA de desarrollarse en entornos estructurados, ordenados, predecibles, entornos que les permitan llevar a cabo acciones anticipatorias, que los situé en el mundo, que les ayuden a percibir la realidad con un orden y no de una manera fragmentada.

Los alumnos que se encuentran en el primer nivel de esta dimensión son los que tienen dificultades más graves para percibir el mundo, para interpretar la información en forma de claves que continuamente está recibiendo. Viven en un mundo desordenado y caótico, en el que nunca saben qué va a suceder, lo que contribuye a esa desconexión de la que hablábamos en las dimensiones del área social. Será necesario que le ayudemos a ordenar ese mundo, ofreciéndole

información adaptada a sus necesidades y capacidades, claves auditivas y visuales que le ofrezcan contingencias de acción claras.

A los alumnos que alcanzan o se encuentran en el segundo nivel podemos ofrecerles claves anticipatorias más elaboradas, que le permitan la anticipación a más largo plazo y un orden más secuencial de aquello que va a ocurrir. Así haremos con los alumnos que se encuentren en el tercer nivel, ofreciendo cada vez mayores niveles de autonomía en el uso y manejo de esas claves informativas y anticipatorios, de manera que poco a poco puedan planificar sus acciones a más largo plazo, así como decidir sobre su futuro.

Las personas con TEA y mejor nivel cognitivo, es decir, las que se encuentran en el nivel cuatro de esta dimensión, usarán todas las estrategias mencionadas anteriormente de forma totalmente autónoma y mediante formatos normalizados. Sus planificaciones serán a largo plazo, podrán decidir sobre su futuro y plantearse proyectos de vida importantes; aún así, será preciso ayudarles a ampliar sus intereses y alternativas a la hora de elegir y programar.

NECESITAN:
-Vivenciar secuencias de actividades y situaciones ordenadas en el tiempo.
-Aceptar los cambios que se pueden producir en el ambiente o en acontecimientos.
-Usar claves estimulares que les permitan anticipar, planificar, predecir.
-Desarrollar estrategias de estructuración espacio-temporal.
-Usar agendas personales.
-Decidir sobre sus realizaciones futuras.

5.3.2.- Trastorno cualitativo de la flexibilidad mental y comportamental.

“Abraham gira delante de sus ojos cualquier objeto que esta a su alcance, entonces se aísla y es imposible sacarlo de ahí”

“Pablo tiene 16 años, desde hace unas semanas presenta una conducta nueva, nuca antes lo había hecho, tiene que rozar su cuerpo y su cara continuamente por las paredes. Si le digo que no lo haga se pega fuerte en la cabeza”

Cuadro 13. Niveles de la dimensión del trastorno cualitativo de la flexibilidad mental y comportamental. (Rivière, 2002)

- Estereotipias motoras simples (balanceo, giros sobre si mismos, giros y rotaciones de objetos).
- Rituales simples acompañados de resistencia a cambios ambientales. También estereotipias.
- Rituales complejos (pautas invariables para ducharse, para comer). Apego excesivo a objetos, fijación con itinerarios. Preguntas obsesivas.
- Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales, limitados y no relacionadas en el mundo social en sentido amplio.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DEL TRASTORNO CUALITATIVO DE LA FLEXIBILIDAD MENTAL Y COMPORTAMENTAL.

La eliminación o disminución de las estereotipias tiene que centrar nuestra actuación con los alumnos con autismo, ya que estas conductas les llevan a un aislamiento social y a situaciones en las que centran su atención en actividades sin función alguna, impidiéndoles llevar a cabo actividades funcionales y enriquecedoras.

Es preciso ofrecer a los niños con TEA que presentan estereotipias actividades funcionales alternativas, así como estrategias de comunicación que le permitan realizar acciones motivadoras. En la medida que sean capaces de llevar a cabo actividades enriquecedoras para ellos, irán disminuyendo las estereotipias.

Los alumnos que se encuentran en el segundo y tercer nivel presentan habitualmente conductas inflexibles como rituales, rutinas, obsesión por objetos, etc., que les llevan a situaciones poco funcionales y a preferir ambientes rígidos, no aceptando cambios. Es necesario ir rompiendo poco a poco esa inflexibilidad, negociando su reducción y alternando con actividades placenteras a la vez que funcionales.

Las personas con espectro autista de alto nivel cognitivo presentan contenidos obsesivos de pensamiento e intereses restringidos y poco funcionales, por lo que es necesario intentar abrirles ese abanico de intereses ofreciéndoles alternativas nuevas. A la hora de realizar actividades o de buscar soluciones ante situaciones nuevas también suelen presentar inflelxibilidad mental, lo que hace que sus realizaciones sean lentas y su adaptación a nuevos

contextos difícil. Es preciso enseñarles estrategias pautadas que les ayuden a solucionar problemas, a diferenciar lo importante de lo que no lo es tanto, a actuar de forma eficaz en el contexto en el que se desenvuelve.

NECESITAN: -Necesitan ampliar sus intereses, aumentando su motivación por diferentes actividades y objetos. -Necesitan reducir sus estereotipias, rituales, conductas repetitivas. -Necesitan ir aceptando los cambios que se van introduciendo en el ambiente, en sus rutinas y actividades. -Aprender estrategias eficaces para resolver situaciones de la vida cotidiana.

5.3.3.- Trastornos del sentido de la actividad propia.

"Jesús deambula todo el tiempo en el recreo, corretea de un lugar a otro, sin finalidad aparente. Tira piedras hacia arriba y vuelve a correr".

Cuadro 14. Niveles de la dimensión del Trastorno Cualitativo del sentido de la actividad propia. (Rivière, 2002)

- Conductas sin meta. Acciones sin propósito alguno y que no se relacionan con los contextos en que se producen.
- Solo se realizan actividades funcionales ante consignas externas, estas son breves y muchas veces no comprenden su finalidad, para cada paso requieren la orden externa.
- Presencia de actividades con un cierto grado de autonomía y en las que no es necesario un control externo paso a paso
- Actividades complejas y de ciclo muy largo cuya meta precisa conoce, pro no lo asimila con una perspectiva de futuro precisa.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DEL TRASTORNO CUALITATIVO DE LA ACTIVIDAD PROPIA.

Uno de los objetivos fundamentales en la educación del alumno con TEA es el dar funcionalidad a sus conductas; es por ello que los aprendizajes que planteemos tienen que ser siempre pragmáticos y funcionales. Estos aprendizajes se tienen que ofrecer en contextos lo menos restrictivos posible, en contextos normalizados, naturales y altamente significativos para nuestros alumnos, asegurándonos así la motivación.

A los alumnos que se encuentran en el primer nivel de esta dimensión será necesario plantearles actividades altamente dirigidas, en las cuales se vea claramente el fin a conseguir y que sirvan para desarrollar la autonomía personal, social y comunicativa. Trataremos de que poco a poco estos alumnos vayan percibiendo que sus acciones son eficaces en el entorno en que se desenvuelven.

Posteriormente, a los alumnos que se encuentran en el segundo y tercer nivel habrá que ofrecerles estrategias y ayudas para que sean capaces de organizar sus actividades, ayudas que poco a poco iremos retirando.

A las personas con TEA con mejores niveles cognitivos hay que ayudarles a que se planteen metas reales a conseguir, a que planifiquen sus actividades para conseguirlas. A que elijan aquello que les interesa.

NECESITAN: -Realizar actividades funcionales de forma cada vez más autónoma. -Entender la contingencia entre la actividad realizada y el objetivo que se persigue.

5.4. Trastornos de la simbolización.

Las grandes dificultades en el desarrollo de las capacidades de imitación y juego simbólico es un rasgo diferenciador en los niños con TEA, de tal forma que la ausencia de este, definida como juego de ficción-que implica la sustitución de objetos, o la atribución imaginaria de propiedades a cosas y situaciones- es uno de los marcadores más poderosos para la detección del autismo, junto a la ausencia de miradas de referencia conjunta y de protodeclarativos (Barón-Cohen et al., 1997). “Las deficiencias específicas de las capacidades imitativas de los niños con trastorno autista, expresan las dificultades con que se encuentran estas personas para reflejar un sentido de la “identidad” con otros, que en definitiva es una expresión fundamental de intersubjetividad. Por otra parte, estas deficiencias bloquean la adquisición de funciones superiores, para cuyo desarrollo es importante o necesaria la imitación” (Rivière, 2002, p. 91).

5.4.1. Trastornos cualitativos de las competencias de ficción e imaginación.

"Juan (2 años), no manipula o explora los objetos, ni tan siquiera los alimentos que toma, solamente es capaz de tocar las monedas y echarlas a la ranura de la hucha"

"Julio (3 años), hace un juego con cintitas, agitándolas repetitivamente, también le gusta darle vueltas a las ruedas de los coches, o cualquier otra cosa que sea redonda.

Cuadro 15. Niveles del trastorno cualitativo de las competencias de ficción e imaginación (Rivière, 2002**)**

Nivel 1: Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como de cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.

Nivel 2: Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades) consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (por ejemplo, hacer rodar un cochecito, o llevar una cucharita vacía a la boca). Los juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles y poco espontáneos. Frecuentemente se suscitan desde fuera. No hay juego simbólico.

Nivel 3: Juego simbólico evocado, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel pueden tener algunas capacidades incipientes de juego argumental, o de inserción de personajes en situaciones de juego (por ejemplo, empleando figuritas de juguete, a las que monta en un camión), pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontaneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo (el niño tiene que llevar a todas partes sus figuras, muñecos, etc.). Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar ficción y realidad (no es infrecuente que los niños o adolescentes en este nivel no puedan ver películas violentas en la TV, porque responden como si fueran situaciones reales).

Nivel 4: Capacidades complejas de ficción. La persona con Espectro Autista en este nivel puede crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje por ejemplo. Hay dificultades sutiles para diferenciar ficción y realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recursos para aislarse. En algunos casos, la persona se "sumerge" excesivamente en sus propias ficciones y se aísla en ellas.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS DE FICCIÓN E IMAGINACIÓN

Los niños con trastornos generalizados del desarrollo tienen gran dificultad para desarrollar sus capacidades de imitación y de juego simbólico, en mayor o menor grado -tal y como hemos visto-, según los distintos niveles de afectación en esta dimensión. Este déficit está directamente relacionado con las dificultades para interpretar la información social y extraer claves para el desarrollo de los contextos sociales y comunicativos. Evidentemente, estos niños no pueden dar adecuadamente los pasos evolutivos correspondientes en el desarrollo de sus

competencias de simulación y ficción a la edad que les correspondería. Según Harris (1991, 1993) estas etapas en el modelo del desarrollo normal serían las siguientes:

1. Desde el final del primer año son capaces de reproducir en su propio sistema emocional y perceptivo intenciones de otros en relación con situaciones presentes.
2. Desde los 18 meses, empiezan a hacer "simulación en línea" y desarrollan las primeras capacidades de atribución de estados mentales.
3. Desde los comienzos del tercer año desligan la simulación de los contextos presentes e inmediatos.
4. Desde los 4-6 años su imaginación es tan poderosa que pueden superar cognitivamente "situaciones contrafácticas" simples.

Los niños autistas no pueden dar adecuadamente estos pasos evolutivos, y estas limitaciones pueden explicarse por su reclusión en "un mundo literal" (Frith, 1991), un mundo sin "metarrepresentaciones". Por otra parte, Ungerer y Sigman (1981), han demostrado la alta correlación que se da entre las dificultades de comprensión del lenguaje en autistas y las alteraciones y carencias en el juego simbólico y empleo funcional de objetos. Bruner (1977) señala que la falta de capacidad de anticipación puede constituir una seria dificultad para el desarrollo de las relaciones interpersonales y, desde luego, del mundo simbólico. En el Anexo, se adjunta tabla de dimensiones y secuencia del desarrollo de juego simbólico (Mcune-Nicholich, 1984).

NECESITAN:

- Compartir placer lúdico. Establecer relaciones lúdicas con otras personas, partiendo de sus intereses por ej. "juegos circulares de interacción", juegos motores, etc.
- Desarrollar la exploración y manipulación de los objetos.
- Que se les enseñe –de forma explícita- a sustituir objetos o definir "propiedades simuladas".
- Desarrollar la capacidad de diferenciar lo real de lo simulado.
- Diversificar los temas de juego.
- Transferir de forma explícita a destrezas de narración, interpretación de secuencias narrativas, etc. las destrezas desarrolladas en los contextos lúdicos.
- Distinguir la ficción de la realidad, a menudo con enseñanza explícita.
- Flexibilizar y ampliar temáticamente las actividades de creación y comprensión de ficciones.

Es importante recordar, en cualquier caso que "solo es posible comenzar los tratamientos más estructurados cuando se han podido compartir previamente, y durante períodos de tiempo

prolongados y afectivamente comprometidos, el placer funcional del juego con el niño” (Rivière, 1997, p. 133).

5.4.2. Trastornos de la imitación.

“Carlota tiene 3 años, todavía no dice el gesto de “adiós”. Cuando su maestra canta, ella se pone contenta, aunque no es capaz de imitar los gestos de las canciones, como hacen sus compañeros”

Cuadro 16. Niveles de la dimensión de trastorno cualitativo de la imitación (Rivière, 2002)

Nivel 1: Ausencia completa de conductas de imitación.

Nivel 2: Imitaciones motoras simples, evocadas. No hay imitación espontánea.

Nivel 3: Aparecen pautas de imitación espontánea, generalmente esporádicas y poco flexibles. La imitación puede carecer de implicación intersubjetiva de que suele acompañarse en los niños normales, o de la versatilidad que suele tener.

Nivel 4: Dificultad para guiarse por modelos personales internos. Puede haber modelos adultos, pero suelen ser rígidos y basados en variables externas (como que “ X tiene coche” o “X tiene novia”), sin implicación intersubjetiva o fundamento empático.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁMBITO DE LAS CAPACIDADES DE IMITACIÓN.

“Las acciones de imitación constituyen la esencia de la reciprocidad; hacer algo que acaba de hacer otro equivale a reconocer algo no sólo acerca del acto, sino acerca de la semejanza entre uno mismo y el otro” (Uzgiris, 1981, citado por Rivière, 2002).

Al igual que en los otros ámbitos descritos, la gravedad de estas dificultades de imitación en las personas con trastorno autista va a ser muy variable, desde aquellas en las que se da una ausencia completa de conductas de imitación hasta los casos más leves en los que es el proceso de “modelado interno” el que presenta sutiles anomalías. En todos los programas clásicos de modificación de conducta en autismo, el desarrollo de las conductas de imitación es prioritario. Es necesario en cualquiera de estos programas prestar la máxima atención a la generalización del aprendizaje y al trabajo en los contextos naturales. Klinger y Dawson (1992) han desarrollado un programa para desarrollar la relación social y la comunicación en niños autistas partiendo del modelo que los padres ofrecen a sus bebés imitando sus conductas. Concluyen en la importancia de la imitación de tales conductas por parte del adulto, provocando un efecto feed-back en los

niños, demostrando que en el caso de los niños autistas también se produce un aumento de las pautas sociales con dicha estimulación.

NECESITAN:
- Que se les recompensen de forma contingente las conductas de imitación en situaciones interactivas.
- Estimulación con programas de imitación con ayudas para evocar "aprendizaje sin errores" y en distintos contextos naturales.
- Desarrollar el juego interactivo, la toma de turnos.
- Desarrollar la imitación a iguales.
- Desarrollar estrategias de imitación, explícitamente fomentadas.
- Modelado explícito y "role-playing" de respuestas apropiadas en situaciones sociales.

5.4.3. Trastornos de la suspensión (capacidad de crear significantes).

"Mario (3 años), se pone contento cuando ve a su madre, todavía no alarga los brazos, para que su madre lo tome".

Cuadro 17. Niveles del trastorno de la suspensión -de la capacidad de hacer significantes- (Rivière, 2002)

Nivel 1: No se suspenden pre-acciones para crear gestos comunicativos. La comunicación está ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas.
Nivel 2: No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. No hay juego funcional con objetos (ni por supuesto, juego de ficción o niveles más complejos de suspensión).
Nivel 3. No se suspenden las propiedades reales de las cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.
Nivel 4: No se dejan en suspenso representaciones, para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con las realidades.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁMBITO DE LA SUSPENSIÓN (CAPACIDAD DE CREAR SIGNIFICANTES).

Las personas con espectro autista tienen dificultades para realizar diferentes clases de actividades o funciones mentales que aparentemente son heterogéneas, pero que parecen exigir en diferentes grados el funcionamiento de un mecanismo mental de gran importancia para crear y comprender significantes. "*Este mecanismo consiste sencillamente en dejar en suspenso acciones o representaciones con el fin de crear significados que puedan ser interpretados por*

otras personas o por uno mismo". Rivière (2002, p.96). Por ejemplo, cuando un niño pequeño extiende la mano para "pedir" un objeto, al tiempo que mira al adulto y vocaliza, esa acción se convierte en un gesto significante, interpretable por la otra persona con la que se comunica. A medida que los niños con un desarrollo normal descubren que pueden "representar" acciones, objetos, situaciones o propiedades reales mediante esos gestos simbólicos, descubren también que es posible dejar en suspenso las propiedades reales y literales de las cosas.

En el desarrollo normal, los niños van adquiriendo capacidades de suspensión cada vez más altas:

1. Hacia los 9-12 meses crean gestos comunicativos para pedir (protoimperativos) y para mostrar (protodeclarativos).
2. desde los 12-18 meses crean "símbolos inactivos", capaces de representar objetos y situaciones no presentes. Ej. el niño que señala una vela de madera y sopla, para representar a su madre que ese objeto es una vela.
3. A partir de los 18-24 meses, empiezan a dejar en suspenso propiedades reales de los objetos y las situaciones, por ej. "cabalga" en una escoba como si fuera un caballo.

Desde los 5 años aproximadamente, empiezan a comprender que las representaciones pueden dejarse en suspenso, para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con las realidades.

NECESITAN:

- Aprender a suspender pre-acciones para crear gestos comunicativos. Este aprendizaje habrá de ser explícito e iniciado con modelado si así se requiere, por ej. señalar objetos para pedir (protoimperativos) o mostrar (protodeclarativos).
- Desarrollar la representación simbólica de acciones, objetos, o situaciones presentes.
- Desarrollar la representación de objetos y situaciones no presentes, base del juego simbólico.
- Desarrollar la comprensión de metáforas, chistes, ironías y en general enunciados no literales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Asociación de Psiquiatría Americana. (2002). *Manual de Diagnóstico y estadístico de los trastornos* Mentales. *Barcelona: Masson.*

Baron-Cohen et al. (1997). *"Journal of Child Psychology and Psychatr". Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. 38, págs. 813-822*

Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. Nueva York: Academia Press.*

Bruner J. (1977). *Early social interaction and language acquisition. En H. R. Schaffer (Ed.), Studies in mother-infant interaction. Londres: Academic Press.*

Hobson, P. (1993). *El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid: Alianza*

Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza*

Harris, P. L. (1991). *The work of imagination. En Whiten, A. (Ed.). Natural Theories of Mind. Oxford: Blackwell, págs. 283-304.*

Harris, P. L. (1993). *Pretending and planning. En S. Baron-Cohen, H. Tagerflusberg, H. y D. Cohen, J. (Eds.), Understanding Other Minds: Perspectivas from Autism. Oxford: Oxford University Press, pág. 846.*

Klinger L.G. y Dawson G. (1992). *Facilitating early social and communicative development in children with autism. En Warren, F.S. y Reichle, J.(Eds.).Causes and Effects in Communication and Language Intervention. Vol. 1. Baltimore: Paul H. Brookes, págs. 17-32.*

McCune-Nicholich, L. y Fenson,L (1984). *"Methodological issues in studyng early pretend play". En T. D. Yawkey y A. D. Pellegrini (Eds.): Chid´s play: Developmental and applied* *Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaun Associates. En Marchesi, A.* (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicológica.*

Peter, T. (1993). *El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid: Alianza.*

Rivière A. (2002). *Idea: Inventario de espectro autista. Madrid: Fundec*

Rivière A. (2002). *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y Semiosis. Madrid: Médica Panamericana.*

Rutter, M. y Schopler, E. (1984). *Autismo. Madrid: Alhambra.*

Tamarit, J. (1985): *"Evaluación y tratamiento: dos aspectos de un mismo proceso" Congreso Nacional de Autismo, Madrid.*

Tamarit J. y Cortazar (1988): *"Modelo explicativo de las alteraciones comunicativas en autismo desde la perspectiva de la cognición social" Congreso Nacional de Autismo, Cádiz.*

Ungerer, J.A. y Sigman, M. (1981). *Sensoriomotor skills and language comprensión in autistic children. Journal of Abnormal chid psychology, 9, págs. 149-165.*

Ugiris L. (1981). *Two functions of imitation during infancy. International journal of Behavior Development.*

Wing, L. (1974). *La educación del niño autista. Buenos Aires: Paidos.*

Wing, L. (1982). *Autismo infantil: aspectos médicos y educativos. Madrid: Santillana*

Wing, L. (1981). *La educación del niño autista: guía para padres y educadores. Madrid: Paidós.*

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA:

Frich U.(1991). *"AUTISMO"*.Autor**:** Ed. Alianza. Madrid**.** Constituye un momento culminante en la literatura sobre el autismo, por una parte, registra con la máxima coherencia central que los datos permiten lo que hoy se sabe sobre autismo especialmente en el plano psicológico, por otra parte abre perspectivas nuevas. La autora comenta los tres grandes periodos por los que se ha podido explicar la historia de la investigación del autismo.

Primer periodo: 1943.
Segundo periodo: de 1963 a 1983.
Tercer periodo: a partir de 1983.

Rivière y Martos. (1997)*"EL TRATAMIENTO DEL AUTISMO: NUEVAS PERSPECTIVAS"* Ed. APNA-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
Trata los principios generales del tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo; Incluye los siguientes temas: Definición del espectro autista. Detección del autismo infantil. Apoyo terapéutico a las familias. Explicación psicológica y tratamiento educativo del autismo. Decisiones educativas, y tratamiento farmacológico del trastorno autista. Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje.

Riviére A. y Martos J. (2000). *EL NIÑO PEQUEÑO CON AUTISMO*" Ed.APNA (Asociación de Padres de Niños Autistas).Madrid.
Este libro va dirigido a esos padres jóvenes y a su hijo pequeño. Están pasando por el momento más difícil de su historia familiar. El niño pequeño, al que finalmente se da el diagnóstico de autismo, está también en el momento más difícil de su desarrollo personal. Aquel en que el mundo es percibido de forma más caótica e impredecible, en que es mayor la carencia de instrumentos con los que relacionarse con las personas, en que la conducta se "cierra" y se convierte más frecuentemente en una monótona ristra de estereotipos rituales.

Riviére A. (2002) *OBRAS ESCOGIDAS. Volumen II. Lenguaje, Simbolización y alteraciones del desarrollo"*. Ed. Editorial Médica Panamericana.
Recoge este volumen una serie de artículos relacionados con el desarrollo comunicativo y simbólico en la primera infancia, y sus alteraciones en autismo.

GLOSARIO DE TÉRMINOS:

Déficit de la Teoría de la mente: Dificultades para atribuir estados mentales a otras personas.

Reciprocidad social: Entendida como una respuesta interactiva a las demandas, propuestas, o acciones de otras personas.

Limitaciones pragmáticas en el lenguaje: Se hace referencia a las dificultades en el uso funcional del lenguaje, al contenido social y comunicativo del mismo.

Autismo como continuo: Todas las personas del Espectro autista tendrían dificultades en mayor o menor medida, en los aspectos relacionados con el área social, con la comunicación y el lenguaje, la imaginación y actividades repetitivas.

Déficit en la atención conjunta: Hace referencia a la ausencia de patrones comunicativos para compartir experiencias, como consecuencia de las dificultades para entender y percibir al otro como "un sujeto" con ideas, emociones y sentimientos que se pueden compartir.

Enlaces de interés:

www.autismo.com

www.asperger.es

www.psicopedagogia.com

ACTIVIDADES:

- **Actividad de reflexión.**

Reflexionemos sobre las sensaciones que experimentamos cuando nos encontramos ante una persona con Autismo. ¿Crees que puede existir alguna coincidencia entre esas sensaciones y las que experimenta la persona con autismo hacia nosotros?. Analiza si esta reflexión nos puede ayudar para comprender el significado del trastorno autista en sus dimensiones fundamentales.

- **Actividad de aplicación.**

¿Qué implican las dimensiones el Espectro Autista según propone Rivière a la hora de abordar la respuesta educativa para los alumnos que presentan trastornos dentro de este Espectro?

AUTOEVALUACIÓN:

1. El autismo es un trastorno:

a) Únicamente emocional.
b) Por causas achacables a las figuras de apego
c) Debido a factores interactivos entre el alumnado y el entorno.
d) Es un trastorno del desarrollo.

2. Las principales implicaciones en el autismo se encuentran:

a) En el área cognitiva.
b) Es una alteración de la conducta.
c) Afecta principalmente a las interacciones sociales, la comunicación y a la presencia de actividades repetitivas y estereotipadas.
d) En el área emocional.

3. Son sinónimos los términos autismo, trastornos generalizados del desarrollo y Espectro Autista.

a) Son sinónimos.
b) El autismo es un trastorno Generalizado del Desarrollo. Todas las personas con trastornos generalizados del desarrollo están dentro del espectro autista.
c) Son términos que definen trastornos diferentes.
d) Son planteamientos diferentes a la hora de evaluar.

4. Las dimensiones del espectro autista propuestas por Rivière sirven para:

a) Situar al alumno con algunos de estos trastornos en un continuo en cada una de las áreas afectadas.
b) Saber si un alumno es autista o no.
c) Realizar adaptaciones curriculares.
d) Son teorías explicativas.

5. Las dificultades en el área social de las personas con TEA:

a) Se refieren a que presentan problemas de conducta.
b) No acatan las normas sociales.
c) Tienen dificultades para interaccionar con iguales y adultos.

d) Son tímidos e introvertidos.

6. En el área de comunicación los problemas más frecuentes en alumnos con TEA:

a) Hacen referencia al lenguaje oral.
b) Podemos hablar únicamente de un retraso en el lenguaje.
c) Es solamente un problema de comprensión del lenguaje.
d) Tienen dificultades en el lenguaje expresivo y receptivo, así como en la semántica y pragmática (uso del lenguaje).

7.- Entendemos Comunicación Aumentativa como:

a) Sistemas que sustituyen al lenguaje oral.
b) Sistemas para adquirir el lenguaje oral.
c) Estrategias comunicativas y sociales.
d) Aquellos planteamientos que pretenden desarrollar la comunicación de forma global (lenguaje oral o sistema alternativo) permitiendo al alumno llevar a cabo actos comunicativos funcionales.

8.- Cuando hablamos de dificultades en la anticipación nos referimos:

a) Problemas en el uso de claves estimulares para predecir, anticipar y planificar acciones y situaciones.
b) Desconocimiento del tiempo a través del reloj.
c) Desconocimiento del futuro.
d) Falta de motivación para realizar actividades.

9.- Ante la presencia de estereotipias tenemos que:

a) Extinguirlas por todos los medios.
b) Dejar que se realicen solo en determinados momentos.
c) Ofrecer actividades alternativas, motivantes y funcionales.
d) Ignorarlas.

10.- Las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA.

a) Se dan sobre todo en las áreas instrumentales del currículo.
b) Las encontramos principalmente derivadas de los problemas de conducta.

c) Tienen que ver fundamentalmente con actitudes, valores y normas.

d) Se derivan de las dificultades en las áreas de comunicación e interacciones sociales. Imaginación. Abstracción. Anticipación.

RESPUESTAS A LA AUTOEVALUACIÓN

1-d; 2-c; 3-b; 4-a; 5-c; 6-d; 7-d; 8-a; 9-c; 10-d.

ANEXO:

DIMENSIONES Y SECUENCIA DE DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO
(McCUNE-NICHOLICH & FENSON, 1984; cf., también, MARCHESI, 1987)

DESCENTRACIÓN	SUSTITUCIÓN DE OBJETOS	INTEGRACIÓN	PLANIFICACIÓN
Acciones cotidianas referidas al propio cuerpo, que el niño ejecuta desprovistas de su finalidad real (p.e., beber de una taza vacía). Juegos dirigidos hacia otros participantes, ya sean personas o muñecos. Inicialmente, estas personas o muñecos se toman como agentes pasivos, simples receptores de la acción del niño (aprox. 12-18 meses). El niño concede a los participantes un papel más activo. El niño quiere que sea el agen- te el que lleve a cabo la actividad (p.e., lepone al muñeco el pei- ne en la mano, en vez de peinarlo directamen-te). El niño, además, atribuye al agente intenciones, sentimientoso emociones (aprox. 24-30 meses).	El niño utiliza para sus juegos, fundamentalmente, objetos rea- les (p.e., peine, cu-chara, etc.), o repro- ducciones a pequeña es-cala (juguetes realistas). Sustitución de un obje-to real por otro indefinido (p.e., hacer co- mo si un palo fuera una cuchara), siempre que compartan alguna o algunas características, que permitan, en cierta medida, llevar a cabola misma función. El niño llega a sustituir un objeto con una función muy precisa (p.e., cuchara), por otro con una función distinta (p.e., peine).	Acciones muy simples y aisladas. Aplicación de esos mis- mos esquemas a dos o más objetos o agentes. Combinaciones multiesquemas que incluyen dos o más acciones simbólicas. Estas combinaciones son primero acciones desordenadas, más o menos yuxtapuestas. Posteriormente se orga- nizan en una secuencia realmente integrada.	El juego simbólico es provocado por la pre- sencia de unos deter- minados juguetes u objetos, más que diri- gidos por un plan con- creto de acción. El niño busca el mate- rial que necesita para un determinado juego, realiza preparativos antes de iniciarlo y/o anuncia verbalmente el juego que va a llevar a cabo.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Francisco Tortosa Nicolás[1]

(1) Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. C/ Gran Vía Escultor Salzillo, 42. 2ª Esc. 5ª planta. 30005. Murcia

RESUMEN

Los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA) son los mismos que para el resto de alumnos, con o sin necesidades educativas especiales (en adelante NEE). Hoy día, parece por todos asumida la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todas las personas, al menos hasta una cierta edad; para lo que es necesario proceder, por parte del centro y del profesorado, a las adecuaciones necesarias para responder a todo el alumnado, haciendo que nuestras escuelas no sólo admitan a todos, sino que realmente sean escuelas para todos; adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten. La siguiente exposición revisa algunos planteamientos que los centros educativos pueden y deben hacer en la educación de las personas con TEA; todo ello para mejorar la calidad de vida de estas personas, comprendiéndolos mejor y haciendo que ellos también comprendan más nuestro mundo, procurando que sean lo más autónomos posible en él, para lo que una respuesta educativa adecuada y ajustada será el mejor camino.

Palabras Clave: *Autismo, Trastornos del Espectro Autista, Intervención Educativa en Autismo, Adaptaciones Curriculares de Centro, Adaptaciones Curriculares de Aula, Adaptaciones Curriculares Individuales, Tecnologías de la Información y la Comunicación, TEACCH, PECS, PEANA, Programa de Comunicación SCHAEFFER.*

INTRODUCCIÓN

El concepto de TEA ha incorporado nuevos planteamientos, incluso se argumenta y defiende su derecho a su propia cultura y forma de ser, lo que no implica que no precisen de apoyos específicos. Las personas con TEA viven, como popularmente se dice, en su propio mundo, con sus propias normas, sus propios miedos y placeres y sus propias ocupaciones; poseen un limitado nivel de conciencia, un conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo que los rodea que se caracteriza, por la distorsión y desorganización de su actividad mental; lo que deriva en una escasez de procedimientos básicos de comunicación, y una alteración o ausencia de los mecanismos ordinarios para el establecimiento de lazos sociales: tendencia al aislamiento, falta de comprensión de las emociones de los demás, comportamientos extraños, estereotipias, fijaciones, problemas de conducta, etc. A estos rasgos suele asociarse, frecuentemente, retraso mental y problemas de salud y de hábitos de autoayuda.

Parece aceptado por todos que los procesos de aprendizaje y el desarrollo evolutivo están alterados, que no retrasados, en las personas con TEA; también sabemos que dentro del perfil del

Espectro Autista, las personas con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo (en adelante TGD), son muy diferentes entre sí, encontrando diferentes subtipos y sintomatología. Es por esto, que podemos afirmar, que si ya es difícil encontrar un ser humano igual a otro, en el caso de personas con TGD, esto es aún más complejo, aunque sí parece que existen algunos hechos comunes constatados en cuanto al aprendizaje para estas poblaciones.

Dentro de la diversidad de los TGD, podemos diferenciar entre los llamados Autistas de alto nivel, que algunos autores identifican con los Asperger, y los TGD con más o menos discapacidad intelectual asociada, que son la mayoría y que suelen estar escolarizados en los centros de educación especial. Del primer rango, los llamados inteligentes, tenemos la suerte de contar con sus propios testimonios, así autores como Temple Grandin, Jim Sinclair y Donna Williams, nos han contado como sienten su diferencia, e incluso como aprenden y en qué se diferencian del resto de personas, las llamadas mentalistas o neurotípicos, como recientemente ellos mismos nos denominan.

Resulta mucho más difícil inferir como es el pensamiento y cómo procesan la información los autistas de menor nivel aunque, como hemos dicho antes, siguiendo a autores como Utah Frith (basándonos en su teoría del déficit de la coherencia central), sí parece que existen hechos constatados:

- Las personas con autismo tienen serias dificultades para entender informaciones nuevas, así como para incorporarlas y relacionarlas con otros conocimientos, y se limitan a reproducirlas de forma mecánica. Igualmente, centran su atención en aspectos y detalles poco significativos y anecdóticos obviando los más relevantes.
- Las personas con TGD prestan más atención a los elementos específicos de los patrones estimulares que a las estructuras globales de los mismos. Son buenos en tareas de clasificación, pero fallan en la generalización de los aprendizajes
- Presentan mejores rendimientos en pruebas que suponen “independencia de campo”, como los ejercicios de figura-fondo y formación de estructuras espaciales a partir de fragmentos; esta facilidad para lo fragmentado sería otra consecuencia motivada por su déficit de cohesión central. Algunos desarrollan gran interés por aspectos muy fragmentados de la realidad, y otros son muy capaces para discriminar detalles auditivos y/o visuales muy minuciosos.
- Las personas con TGD desarrollan con facilidad sus propios intereses idiosincráticos, no son seguidores de modas, gustos y mayorías. Tienden a las estereotipias y rutinas más o menos elaboradas.

La intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA, como decían Schreibman y Koegel (1981), “los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista”.

Nuestra propuesta de intervención educativa se hace desde una perspectiva inclusiva, que pretende aumentar la participación de todo el alumnado (también nuestros alumnos con TEA) y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, cambiando prácticas de los centros educativos con procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación del alumnado, percibiendo la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. La escolarización de este alumnado se realizará procurando los contextos más normalizados, y aunque éste no es el objeto de este documento, se abordará en el siguiente orden: inclusión plena, inclusión con apoyos, modalidad combinada con aulas abiertas específicas, aulas abiertas específicas, modalidad combinada con centro de educación especial, y en última instancia en centro de educación especial.

En esta intención de dar una respuesta adecuada al continuo de necesidades educativas de los alumnos con TEA en los centros educativos, vamos a revisar algunas de las adaptaciones curriculares más recomendables; en la medida que se tengan en cuenta las necesidades de los alumnos con TEA en la toma de decisiones curriculares (proyecto educativo, proyectos curriculares de etapa y ciclo) o de aula (programación de aula), serán menos necesarios los ajustes individuales para estos alumnos. Siguiendo a Garrido Landívar (1997) hablaremos de tres niveles de adaptación curricular: Adaptaciones Curriculares de centro, de aula e individuales.

ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL ALUMNADO CON TEA

1. Adaptaciones Curriculares de Centro

1.1. Adaptaciones de acceso en los elementos personales.

- Un centro educativo debe atender adecuadamente a todo su alumnado. Para las personas con TEA se realizarán los cambios organizativos que mejoren esa respuesta, a nivel de modalidades y tipos de apoyo, acción tutorial, colaboración con la familia, coordinación de todos los implicados, actitudes y situaciones de interacción, delimitando conjuntamente los diferentes niveles de responsabilidad y campos de actuación.
- Atender bien a estos alumnos puede requerir de recursos adicionales como personal de apoyo o especialistas (cuidadores, orientador, médico-psiquiatra de los servicios de salud mental y profesionales especializados en el tratamiento de estos alumnos) cuya necesidad debe contemplarse en el PEC. La presencia de otros adultos que apoyen la intervención directa con este alumnado, actuando de mediadores y facilitadores sociales, especialmente en los cursos iniciales, puede mejorar de forma sorprendente su integración y desarrollo.
- Especialmente, en el caso de los alumnos con TEA escolarizados en Centros de Educación Secundaria, tendremos que prestar especial atención al amplio abanico de materias curriculares y la consiguiente necesidad de adaptarse a diferentes profesores y a sus distintas metodologías de trabajo, a la presencia más “diluida” de la figura del tutor, tan relevante en la Educación Primaria, y a la de otros diferentes profesionales; por otra parte, la adaptación a la cantidad de tiempos no estructurados (recreos, cambios de clases y desplazamientos constantes, guardias y sustituciones), diferentes espacios físicos a los que adaptarse (aula de música, de idiomas, de informática, laboratorio, gimnasio), además de los problemas típicos de cualquier adolescente (cambios hormonales, oposición sistemática,…) acentuados con los asociados a estos alumnos (aparición de crisis obsesivas, hipersensibilidad visual y auditiva, episodios depresivos…); todo ello requerirá una serie de actuaciones desde el principio a través de un adecuado plan de acogida, donde se recojan las necesidades y características de estos alumnos y se incluya la figura del tutor (que realmente lo tutorice), la de posibles compañeros tutores en las diferentes situaciones (especialmente en los espacios no estructurados: recreos, cambios de clase, aseos, vestuarios, salidas), anticipaciones de los contextos que vivirá, señalización adecuada de los espacios, agenda y horario detallados, cuidado de los primeros contactos que se establezcan para evitar que se generen expectativas negativas hacia el centro que dificulten la adaptación del alumno al mismo, etc.
- El claustro contará puntualmente con profesionales “expertos” en la atención al alumnado con TEA, que puedan dar pautas claras al equipo docente para la intervención educativa

más adecuada y para que procuren adaptar la metodología de trabajo de sus clases, en la medida de lo posible, al estilo de aprendizaje de este alumnado; en nuestra Región, contamos con el Equipo Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. Sería aconsejable que se formara a este profesorado previamente a la incorporación de los alumnos.

1.2. Adaptaciones de acceso en los elementos materiales. Para estos alumnos todas y cada una de las dependencias del centro y del entorno natural, que tengan un sentido funcional, van a ser contextos y espacios educativos, por lo que la programación por Espacios Estructurados y Entornos Educativamente Significativos será la respuesta más adecuada. Se buscará:

- Ambiente cuidado y agradable.
- Estructuración ambiental y temporal adecuadas. Programas como PEANA y TEACCH serán identificativos de los centros escolares que atienden a este alumnado.
- Materiales adecuados y motivadores.

1.3. Adaptaciones de comunicación: Comunicación Aumentativa y Alternativa.

1.4. Adaptaciones en el qué enseñar. Seguiremos los objetivos generales de tratamiento propuestos por Rivière (1998, página 33):

a) Promover el bienestar emocional de la persona autista, disminuyendo sus experiencias emocionales de miedo, terror, ansiedad, frustración, hostilidad, etc., e incrementar la probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración (permitirle que se enfrente al mundo en mejores condiciones).
b) Aumentar la libertad, espontaneidad, flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia. Para ello es importante disminuir la inflexible adherencia a rutinas, rituales, estereotipias y contenidos obsesivos de pensamiento o acciones compulsivas.
c) Promover la autonomía personal y las competencias de autocuidado, disminuyendo la dependencia de la persona autista e incrementando sus posibilidades de sentirse y ser eficaz (prepararlos para cuando falten sus padres).
d) Desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas, que a su vez permiten una acción sobre los

otros y sobre sí mismo, y aumentan sus posibilidades de comunicación, autoconciencia y autorregulación.

e) Desarrollar destrezas cognitivas y de atención, que permitan una relación más rica y compleja de la realidad circundante.
f) Aumentar la capacidad de la persona autista de asimilar y comprender las interacciones humanas, y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con otras personas. Aumentar las posibilidades de relación intersubjetiva y de sus capacidades de interpretar las intenciones de los demás.
g) Desarrollar las destrezas de aprendizaje, como las basadas en la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional y vicario, que permiten incorporar pautas culturales y beneficiarse de ellas.
h) Disminuir aquellas conductas que producen sufrimiento en el propio sujeto y en los que le rodean, como las autoagresiones, agresiones a otros y pautas destructivas, incrementando así las posibilidades de convivencia en ambientes lo menos restrictivos posible.
i) Desarrollar las competencias comunicativas.
j) Aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo, disminuyendo el "fondo de ruido" cognitivo que aísla a la persona autista y la hace sufrir (enseñarlos a separar lo relevante).

1.5. Adaptaciones en el cómo enseñar. La intervención educativa según Rivière (1998, página 48):

- Se basa en el aprendizaje sin error y no por ensayo y error.
- Implica una valoración cuidadosa de los requisitos y significados evolutivos de los objetivos y procesos de aprendizaje que se piden del niño.
- Produce aprendizaje y desarrollo en contextos lo más naturales posible.
- Valora en alto grado el carácter funcional y la utilidad para el desarrollo posterior de los objetivos de aprendizaje.
- Se centra en los objetivos positivos más que en los negativos. Trata de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.
- Es necesario que en todos los ámbitos sociales en que el niño se mueva, exista coherencia en cuanto a objetivos y procedimientos educativos.

- Da especial prioridad a aquellos objetivos que se refieren a las competencias comunicativas, desde perspectivas pragmáticas y funcionales.
- Trata de estimular los procesos de aprendizaje y desarrollo en ambientes que sean lo menos restrictivos posible (principio de mínima restrictividad ambiental).
- Al mismo tiempo, define los niveles de estructura y predictibilidad ambiental imprescindibles para que el desarrollo se produzca, pues ayudan al niño a anticipar y comprender los sucesos del medio.
- Emplea a los iguales y las figuras adultas significativas como agentes importantes de cambio evolutivo, para lo que las capacita para que puedan jugar un papel de coterapeutas.

1.6. Adaptaciones en la evaluación. Consiste en evaluar el grado de aprendizaje y determinar si la ayuda ofrecida al alumno ha sido la adecuada. Las personas con TEA requieren de formas e instrumentos diferentes de evaluar que tengan en cuenta su falta de generalización de los aprendizajes en distintos ambientes, los grandes desfases en áreas que deberían correlacionar según modelos piagetianos y evolutivos, la poca resistencia a la frustración por lo que necesitan aprendizajes sin error, la conveniencia de contar con refuerzos especiales como golosinas, alimentos, objetos “fetiche” o música para conseguir una mejor ejecución. Su falta de comprensión del mundo social dificulta y casi anula la administración de pruebas y cuestionarios psicométricas y estandarizadas, y orienta hacia el uso de procedimientos variados de evaluación que permitan recoger información en entornos naturales. En los cursos superiores se considerarán sus características y dificultades, por ejemplo para la escritura, y se facilitará la realización de pruebas orales, disponibilidad de más tiempo, disponibilidad de ayudas visuales, y cualesquiera otras que faciliten la comprensión y expresión oral y escrita.

La evaluación siempre incluirá registros y observaciones con o sin estructuración, cuestionarios y Escalas de Desarrollo y del Espectro Autista, y por supuesto cuestionarios y entrevistas a la familia y profesionales que inciden en la intervención educativa, incluso en la propia percepción subjetiva, en la medida que sea posible, de quien recibe los apoyos. Cada vez son más utilizados y considerados Protocolos Internacionales validados y consensuados.

Otra parte fundamental de la evaluación será la propia sobre el centro, en la línea de preguntarnos si los diferentes elementos del mismo favorecen la respuesta educativa más adecuada a las personas con TEA. Para ello sería necesario la elaboración de una GUÍA DE REFLEXIÓN DEL CENTRO donde periódicamente se revisara la práctica educativa, se

evaluara si las propuestas educativas asumidas en los centros son adecuadas, y se orientara sobre la toma de decisiones sobre el tipo de modificaciones necesarias para ajustar y mejorar la respuesta educativa.

2. Adaptaciones Curriculares de Aula

2.1. Adaptaciones de acceso en los elementos personales.

En la intervención educativa con este tipo de alumnado es aconsejable la existencia de diversos profesionales (maestros, especialistas, auxiliares…), entre los que debe existir una gran coordinación, y un interés especial por evitar el aislamiento con respecto a su grupo de referencia. Se tendrá también especial interés en informar y colaborar con las familias.

2.2. Adaptaciones de acceso en los elementos materiales.

Estructuración del horario escolar combinando los elementos del referente curricular y los tratamientos específicos, uso de materiales adecuados, estructura ambiental, uso de agendas, libros personales de centros de interés, pictogramas y carteles, etc. Suele funcionar bastante bien la presencia de rincones y lugares de trabajo concreto para cada actividad, así como mesas y espacios para el trabajo individual y en grupo.

Con respecto a los materiales podemos señalar que son interesantes todos aquellos juguetes y objetos que estimulen la percepción y las sensaciones, del tipo de los materiales usados en la Estimulación Basal: Baños (esponja, jabón, sales, toalla, secador, cremas...), duchas y baños secos (arroz, guisantes, bolas, arena...), cepillado (guantes de masaje), móviles, con cordones y tiras, suspendidos que rozan al niño o niña y se mueven al menor contacto; también son interesantes todo tipo de vibradores. La Estimulación Multisensorial, en todas sus vertientes, proporciona abundantes materiales adecuados para la intervención; la estimulación de la boca a través de contactos, objetos fríos y calientes, cepillado de dientes, esponjitas y juguetes para mordisquear; la estimulación del olfato con botellitas para oler y “perfumamientos”; la estimulación del gusto con sabores diferentes; la estimulación acústica desde el propio latido del corazón, audición lateral, instrumentos de actividad propia, instrumentos y juguetes musicales, experiencias reales (lavadora, radio...), hasta el habla; la estimulación táctil–háptica, a través de diferentes tactos, temperaturas, presión, movimientos, y prensión; y por último la estimulación visual, con juegos de luces en la oscuridad, linternas, lámparas, diapositivas proyectadas en la pared, objetos brillantes, caleidoscopios, prismáticos y lentes, juguetes luminosos, etc.

Otra gama de materiales lo proporcionan para los más pequeños, los juguetes de Primera Infancia (los centros de actividades, gimnasios de primer año, cubos, apilables, juguetes de arrastre, y tentetiesos), de manipulación (señor patata, peluches...), juguetes de mecanismo o resorte, juguetes de ensartado fijo y móvil, de encajar, de hacer torres y construcciones, puzzles, y todo tipo de juguetes y juegos simbólicos: muñecas, miniaturas, mascotas, teléfono, coches, lavadero, peluquería, lavadora, plancha, casas, alimentos y supermercados, carritos, juegos de platos y café, médicos; en este sentido, merece especial mención los disfraces, las casas grandes de tela y tiendas de campaña, los muñecos de guiñol y la dramatización.

Asimismo, las tecnologías de la información y la comunicación nos proporcionan un caudal de recursos y materiales impresionante, todo tipo de dispositivos informáticos (ordenadores, agendas personales, pizarras digitales interactivas), programas infantiles y de adulto, pueden ser muy útiles si se utilizan de forma adecuada; es impresionante ver como problemas de relación social muy severos se flexibilizan ante una pantalla con dibujos y personajes animados, además de las posibilidades que dan para trabajar habilidades sociales; cualquier necesidad específica del alumnado autista encontrará en las TIC un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje. Así Martijn Dekker, defensor de la emergente cultura autista, nos dice: “Las TIC pueden ser para los autistas lo que la lengua de signos para los sordos” (recogido por Tortosa, 2004). Por otra parte, la realidad virtual podrá decir dentro de unos años cómo conoce y procesa la información la persona con TEA, además de revelar muchas de las incógnitas que hoy día tenemos sobre su funcionamiento cognitivo.

Otros materiales, más específicos, que se encuentran en comercios especializados son los encajes, los dominós y los juegos de colores; los lotos de objetos, contrastes, relaciones, posiciones y acción – reacción, los juegos de abecedarios y numeración, los juegos de secuencias básicas, las barajas y lotos de fotografías: alimentos, expresiones faciales, orientación espacial e izquierda y derecha, autodictados con fotografías y autodictados de nombres–cosas, adjetivos–cualidades, y verbos– acciones, juegos de monedas y billetes, formación de frases, calendarios escolares con los días del mes, semanas, meses, las estaciones, temperatura, actividades y el tiempo; las pizarras magnéticas borrables (El Cuerpo Humano), y los franelogramas y murales.

Además de estos materiales, las agendas diarias y personales, los calendarios mensuales, el tablón del desayuno y el del menú, tablones de secuencias de actividades, pictogramas (SPC y otros), libros de lectura personalizados (de signos Schaeffer, pictogramas, imágenes y palabras), mural del tiempo, tarjetas de objetos por centros de interés, tarjetas de acciones, libros de

alimentos, comidas y recetas, dibujos con las secuencias de las actividades, láminas de lectura de pictogramas e imágenes de izquierda a derecha y de arriba abajo, y murales de imágenes; son todos ellos fundamentales en la intervención educativa con este alumnado. Afortunadamente, las TIC nos facilitan la elaboración de estos materiales de forma que ya no es pretexto la dificultad para su realización ni el coste económico; hoy día es fácil encontrar recursos gratuitos en Internet para elaborar cualquiera de estos recursos. De cualquier forma, es necesario destacar que los elementos materiales más importantes en el aula que atiende al alumnado autista serán la cámara digital de fotos y el velcro (para poder etiquetar y señalizarlo todo).

2.3. Adaptaciones de acceso en la comunicación.

Hacen referencia especialmente a la Comunicación Aumentativa y al uso de Sistemas Alternativos, Aumentativos y Complementarios de Comunicación dentro de la filosofía de la Comunicación Total; el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer (1980) es uno de los más utilizados en nuestro país con las personas con TEA y ausencia de lenguaje verbal, pero también pueden utilizarse otros como el MAKATON, SPC, PECS, signos, señalar, etc., teniendo en cuenta que el uso de un SAC no excluye a los demás, y que lo importante es crear contextos comunicativos, que favorezcan las interacciones sociales y comunicativas, y que para ello pueden usarse recursos muy variados. Por supuesto que es muy importante extender el conocimiento de los vehículos de comunicación utilizados a todas las personas que se relacionan con el alumnado.

2.4. Adaptaciones en el qué enseñar.

Siguiendo lo ya comentado anteriormente, se ha de promover el desarrollo normalizado con un currículo basado en los siguientes criterios:

- Objetivos adecuados a la evolución del niño.
- Se tomará como referencia el desarrollo normal.
- Funcionales, promoviendo la mayor autonomía posible y el trabajo autónomo.
- Con validez ecológica, que favorezcan la adaptación a sus medios naturales.

ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

- Serán prioritarios los objetivos relacionados con la interacción social y actividad funcional con objetos; la comunicación, representación simbólica e imitación; el desarrollo motor y las habilidades de autonomía; que sean realistas y funcionales.
- Es importante estimular la exploración de objetos o actividades funcionales muy simples con las manos, empleando reforzadores potentes de música y juego: juguetes, juegos interactivos (p.e. “los lobitos”, “las palmitas”, “currín-currín”...) y canciones. En fases evolutivas iniciales se trabajarán esquemas simples tales como introducir objetos en recipientes y sacarlos de ellos, responder a modelos de gesto-verbalización de “toma” y “dame”, encajar aros grandes en ejes, hacer sonar campanillas, sonajeros, tamborcitos y objetos que produzcan sonidos. Deben estimularse y reforzarse especialmente las pautas que impliquen control óculo-manual y prensión sostenida de objetos.
- Deben realizarse diariamente juegos circulares de interacción centrados en el cuerpo y que desarrollen motivaciones de relación, anticipaciones e inicios de peticiones: cosquillas, caricias, sonidos con el cuerpo o soplarle en la cara.
- Juegos de simulación e imitación, utilizando también a otros alumnos como modelos.
- Procurarles ambientes muy estructurados, predecibles y fijos, evitando los contextos poco definidos y caóticos, para facilitar sus posibilidades de anticipación. Un ambiente estructurado es aquél donde el niño sabe y conoce las pautas básicas de comportamiento, tiene seguridad de lo que se espera de él, el adulto dirige y organiza las diferentes situaciones, con rutinas y así predecible.
- Además de la estructuración ambiental conviene utilizar el aprendizaje sin error; su uso consiste en no atender a los errores y procurar que la posibilidad de los mismos sea mínima, adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño-a, asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, descomponer al máximo los objetivos educativos, controlar la presentación clara de los estímulos discriminativos y neutralizar los irrelevantes, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, mantener motivada a la persona mediante el uso de reforzadores suficientemente poderosos y reconocerle los logros adquiridos.
- Otra técnica metodológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir, es el Encadenamiento hacia atrás, que consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta muy delimitados, proporcionar total ayuda para la realización de la conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia

delante, de modo que la persona realizará la conducta con cada vez menos ayuda; lo último que realizará por sí sola, será el primer paso de la secuencia.

- Utilizar en ocasiones el entrenamiento o la enseñanza incidental, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por la persona en lugar y contenido; se trata de aprovechar los imprevistos de lo cotidiano como objeto de aprendizaje. El adulto ha de estar alerta a estas iniciativas adaptándose a las nuevas circunstancias, reforzando de forma natural las respuestas adecuadas.
- Es fundamental responder consistentemente ante conductas comunicativas verbales o gestuales (miradas, coger al adulto de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo) y aunque estas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.
- Para favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición es necesario manipular algunos aspectos o situaciones que eliciten con mayor probabilidad estas conductas: colocar los objetos que le gusten fuera de su alcance y esperar a que realice algún acercamiento o tipo de petición, preguntarle, acercarle el objeto y cuando extienda el brazo, dárselo y reforzarle el intento.
- Dada su capacidad para lo visual, utilizar apoyos como: dibujos, fotografías, pictogramas, tarjetas, televisión, vídeo, ordenador, etc. Estar atentos a su fascinación por los detalles.
- Evitar hacer preguntas indefinidas, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas. Ser “concretos” en todas las interacciones, ser “claros”. ¿Qué queremos? ¿Qué esperamos de él?
- En el tratamiento de las conductas problemáticas (rabietas, conductas autolesivas y heteroagresivas, etc.) se actuará siguiendo las tesis de la Intervención Comunicativa y el Apoyo Conductual Positivo. Así en el caso de conducta autolesivas y heteroagresivas hemos de actuar impidiendo su refuerzo, interviniendo con conductas alternativas y/o incompatibles. Es importante que observemos los estímulos que preceden a las autolesiones y las consecuencias que se obtienen tras su realización. Técnicas como evitar los estímulos desencadenantes, la extinción, el “tiempo – fuera” han de ser tenidas en cuenta; realizar el análisis funcional de la conducta y pensar que el 90% de estas conductas tienen una intención comunicativa (petición, escape y llamada de atención), y que si logramos detectarla tendremos que enseñarles a lograrlas con habilidades más sociales y comunicativas.
- Las técnicas basadas en el Condicionamiento Clásico y Operante no son las únicas, ni las “mejores” vías para el tratamiento de las conductas problemáticas. Otras técnicas que

pueden utilizarse en el tratamiento de estas alteraciones, al margen de la modificación de conducta, son las de corte cognitivo; como las técnicas de Autocontrol y Autoinstrucciones, donde se enseñan al niño competencias básicas para controlar o regular su propio comportamiento, de manera que las acciones del alumno o alumna ajustadas al contexto, se llevan a cabo a través de mediadores manejados y controlados por ellos. Así por ejemplo, con aquellos alumnos que hablan, usaremos técnicas de Autoevaluación y Autorrefuerzo donde se le enseña en primer lugar, a hablarse a sí mismo, para continuar con verbalizaciones sobre la conducta - problema, su objetivo y los errores que comete, del tipo "lo estoy haciendo bien" y "vaya, aquí me he equivocado", "qué valiente soy", etc. Con alumnos de menor capacidad cognitiva, programas con sesiones de dos o más tareas bien definidas para que ellos las vayan realizando con cierta autonomía y según preferencias (Programa de trabajo con Bandejas); pretenderemos así, que el niño sea protagonista de su propia actividad y trabajo, para que posteriormente pase a controlar su conducta. Todo esto implica una consideración del Autocontrol como una competencia que se construye progresivamente en el desarrollo, por tanto una competencia con diferentes niveles de adquisición, y no como el resultado de unas capacidades cognitivas previas. Así es posible hablar de la enseñanza de autocontrol en poblaciones que, como las aquí referidas, tienen grave retraso mental y ausencia de lenguaje. Estas estrategias y otras para desarrollar la capacidad de elección mejorarán asimismo el concepto de autoestima del alumnado.

- En cuanto a la comunicación, cuando no existe lenguaje oral o este es ecolálico y no funcional, es aconsejable implantar el Programa de Comunicación Total – Habla Signada de Benson Schaeffer, que no sólo no limita ni impide el desarrollo del lenguaje oral, sino que lo facilita, organiza y desarrolla. Este sistema alternativo, de signos, está muy estructurado y utiliza un procedimiento de enseñanza muy apropiado (moldeamiento físico, encadenamiento hacia atrás, espera estructurada, reforzamiento natural y social, y desarrolla la espontaneidad). De igual forma, PECS (Sistema de Intercambio por Imágenes), Enseñar a Señalar y Estrategias Visuales para la Comunicación serán herramientas que facilitarán y desarrollarán la comunicación verbal y no verbal.

Los contenidos prioritarios serán aquellos que desarrollen las áreas de HÁBITOS - AUTONOMÍA y COMUNICACIÓN–SOCIALIZACIÓN, pero también las elecciones y habilidades de autorregulación de la conducta. Como ejemplo de actividades para trabajar las

habilidades cognitivo-sociales y socio-emocionales tenemos el siguiente listado (sacado de Delgado y cols., 1990):

- Contacto ocular; proximidad y contacto físico.
- Coorientación de mirada con o sin llamamiento.
- Llamadas de atención funcionales sobre hechos, objetos, o sobre sí mismo.
- Uso funcional de emisiones, vocalizaciones, palabras o frases, mirando y dirigiéndose al adulto.
- Uso de sonrisa como contacto social.
- Petición de ayuda al adulto, tras intento de alcanzar algo.
- Uso del adulto mirándole a la cara y/o vocalizando.
- Reproducir dirigiéndose al adulto parte o una acción determinada.
- Dar y enseñar objetos.
- Ejercicios con espejo, para identificación de rasgos emocionales e imitación de gestos emocionales.
- Búsqueda de elementos del rostro significativos para la expresión socio-emocional, a través de fotos, revistas, etc.
- Ejercicios de asociación de caras esquemáticas con expresiones emocionales diferenciadas con respecto a historias narradas por el adulto.
- Lotos con expresiones emocionales en fotos.
- A través del vídeo, analizar, utilizando la cámara lenta o la pausa, los elementos faciales en secuencias de dibujos animados, o de personajes reales.
- Tareas para enseñar que otras personas tienen deseos, pensamientos, creencias, conocimientos, necesidades..., diferentes de los de uno mismo.
- Tareas para enseñar a adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona (lo que otra persona ve).
- Tareas para la enseñanza de que la percepción es una vía de acceso al conocimiento (“lo sé porque lo he visto” y “no lo sé porque no lo he visto”).
- Tareas de apariencia – realidad (“parece X pero en realidad es Y”).

2.5. Adaptaciones en el cómo enseñar.

Insistir en la relevancia de la estructura educativa (inversamente proporcional al nivel cognitivo y habilidades comunicativas de los alumnos) que favorece las relaciones de contingencia y anticipación y facilita el uso de procedimientos operantes y claros; en la

disposición de claves contextuales que funcionen como marcadores socio-cognitivos, en el diseño de actividades para la generalización de los aprendizajes, y en la atribución consistente de intenciones sociales y comunicativas. Para fomentar las interacciones sociales se han de cuidar los agrupamientos (situar al alumno con TEA con los compañeros que mejor pueda trabajar) y se han de programar entornos cooperativos con actividades colectivas que favorezcan actitudes de respeto, colaboración, participación y tolerancia. Los grupos funcionarán mejor cuanto menor sea su tamaño. Aprendizaje cooperativo y enseñanza tutorada son recursos muy adecuados para organizar las dinámicas de las aulas, además de técnicas como el aprendizaje sin error, el encadenamiento hacia atrás, la enseñanza incidental, las técnicas de incitación y modelado, la espera estructurada, la interrupción de respuesta y el uso de recursos de varias modalidades de percepción, especialmente los visuales.

El tema de las ayudas adecuadas es clave para favorecer la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con TEA. Además de partir siempre de lo conocido y del nivel alcanzado hay que secuenciar debidamente las actividades y reforzar sólo los intentos y los logros, evitando que se produzcan errores. En principio las ayudas pueden ser físicas (moldeamiento, encadenamiento hacia atrás, ayuda total), visuales (modelado, carteles, pictogramas, palabras, secuencias, referencias de color) y verbales (instrucciones más sencillas, explicaciones, ánimos y refuerzo, instigación).

Como norma general, las ayudas visuales son las más idóneas para las personas con TEA, porque:

- Proporcionan información estable.
- Dan información concreta sobre personas, objetos y actividades.
- Se parecen a sus referentes y se pueden relacionar con ellos.
- Su uso facilita la predictibilidad sobre los acontecimientos presentes y futuros y situarlos en el espacio y el tiempo.
- Ofrecen información sobre actividades que ya han sucedido.

La metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otros Problemas de Comunicación) que se basa fundamentalmente en la Estructura y las Ayudas Visuales, es idónea en el trabajo diario con este alumnado, especialmente en la organización de las Aulas Abiertas y aulas específicas que escolarizan alumnos autistas.

Otro aspecto importante a considerar es el ESTILO DOCENTE (Arnáiz–coord.-, 1995), “el papel del profesor debe ser dinamizar su clase y el centro, de forma que se facilite a los niños, en cada momento, la percepción de aquello que de ellos se espera”.

Este profesor ideal puede reunir estas características:

- Establecerá el espacio físico de acuerdo con el nivel atencional del niño.
- El estilo docente se ajustará a patrones directivistas. Directivismo en sentido de estructurador de ambientes, proporcionando claves estimulares claras que favorezcan una relación contingente con el medio
- Buscará contextos ecológicos y aprendizajes funcionales.
- Impartirá siempre que sea posible, enseñanzas individualizadas.
- Presionará decididamente los aprendizajes del niño.
- Es un nuevo profesor, SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO, que enseña significados naturales y da sentido a las cosas.
- Es también un COGNITIVO-CONDUCTUAL que pretende concertar los amplios enfoques educativos de corte evolutivo y ecológico, con las técnicas operantes.
- Será un aprendiz de gesticulador, con verbalizaciones precisas y claras.
- Usará refuerzos y claves, preferentemente sociales.
- Enseñará comunicación social superando y limitando las conductas desviadas.
- Configurará secuencias de relación fáciles de comprender, predecibles, ordenadas y no caóticas.
- Promoverá el uso espontáneo de las conductas aprendidas. Planificará la generalización.
- Es miembro de un equipo que trabaja con personas, y entiende la necesidad de coordinación y responsabilidad mutua.
- Evitará las improvisaciones propias y ajenas.
- Usará en lo posible y experimentará con técnicas cognitivas de Autocontrol y Autoayuda.
- El propio maestro ha de ser gratificante para el niño. El valor de los reforzadores depende en gran parte, del valor reforzador de quien los dispensa.

Hablamos de un profesional afectivo, hábil en la técnica pero también en lo imaginativo, y como dicen en AETAPI (Asociación Española de Profesionales de Autismo), (Sevilla 2002), expertos en tres pilares: Técnica, Empatía y Ética. Personas cercanas y no sólo técnicos competentes.

2.6. Adaptaciones en la evaluación.

Además de la evaluación del alumno que será inicial, procesual y sumativa; es imprescindible evaluar la interacción con el tutor y demás elementos personales, adultos y compañeros, y por supuesto todo el contexto de aula: espacio, mobiliario, recursos y materiales, iluminación, etc.

En la evaluación del área social, contaremos con la observación natural de las conductas interactivas del alumno en los contextos naturales, así como el uso de protocolos elaborados según la actividad o el entorno programado.

En la evaluación de la comunicación, no sólo evaluaremos el nivel de lenguaje oral, sino también las intenciones comunicativas del alumno. Resultan muy útiles los Registros de muestras de lenguaje espontáneo, en contextos naturales y situacionales.

Indicadores que nos pueden servir para la evaluación de estos alumnos son:

- Aumento en los intentos de participación en las diferentes actividades.
- Participación más prolongada en juegos y tareas.
- Reducción de comportamientos no adecuados (llantos, rechazos, etc.).
- Manifestaciones de actitudes positivas hacia las personas y situaciones (expresiones faciales, gestos de complacencia).
- Señales fisiológicas de bienestar (tono relajado, respiración pausada).
- Manifestaciones de agrado o desagrado y preferencias.
- Disminución de ayudas para participar en las diferentes actividades o entornos.

La utilización del vídeo nos facilitará una evaluación más objetiva y permitirá un mejor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las actividades e interacciones del alumno, pero también como autoevaluación del equipo docente.

3. Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

En el proceso de elaboración de las ACI sabemos que previamente tendremos que haber realizado la evaluación del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje, es decir, de todos los elementos que intervienen en ese proceso: evaluar al alumno (capacidades, competencia curricular y estilo de aprendizaje) y evaluar la práctica educativa (estilo de enseñanza y contextos aula, ciclo-centro y sociofamiliar).

Una vez evaluados el alumno y los contextos y determinadas las NEE, debemos realizar los ajustes individuales adecuados, éstos no pueden realizarse “a priori”, por lo que las siguientes orientaciones habrá que relativizarlas a los casos concretos.

3.1. Adaptaciones en los elementos de acceso al currículo (personales, materiales y de comunicación).

En la línea de lo expuesto anteriormente insistiremos en la necesidad de que haya suficiente personal especializado y de que se arbitren los mecanismos para que exista una comunicación real y fluida y la debida coordinación, que permitan llevar a cabo los cambios organizativos y metodológicos que los alumnos requieren. Es preciso crear y diseñar suficientes y variados contextos educativos que ofrezcan oportunidades y experiencias de desarrollo y aprendizaje, y organizar las ayudas necesarias atendiendo a sus peculiaridades y posibilidades: el centro, y no sólo el aula, como un espacio común facilitador de experiencias comunicativas y socializadoras. Uso de indicadores sencillos en el aula para facilitar la comprensión y orientación de los rincones y objetos, así como de toda la actividad educativa. Utilizar materiales adecuados para las personas con TEA, adaptar los materiales didácticos para ellos (comisión de adaptación de materiales didácticos y aula de recursos). Asimismo se ha de facilitar el uso del sistema de comunicación más adecuado en las actividades dentro y fuera del aula.

3.2. Adaptaciones en el qué enseñar.

Para delimitar los objetivos y contenidos de las personas con TEA, y siendo conscientes de que dentro de este continuo que es el Espectro Autista nos encontramos con un conjunto muy heterogéneo de individualidades, cuyos niveles evolutivos, necesidades educativas y terapéuticas y perspectivas vitales son muy diferentes; seguiremos las dimensiones del Espectro Autista que propone Ángel Rivière (1998, páginas 61 a 149):

a) Trastornos cualitativos de la relación social. Obtener placer de la relación con las personas evitando su cerrada soledad (juegos circulares interactivos, refuerzo de la mirada espontánea, capacidad de responder a órdenes sencillas, creación de hábitos sistemáticos de relación, etc.); desarrollar la motivación de relación, incrementar las oportunidades de interacción con iguales y desarrollar habilidades sociales básicas; expresar corporalmente sentimientos y emociones y habilidades sociales más complejas.

b) Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas). Compartir situaciones y acciones significativas que impliquen un comienzo de acción

y atención conjunta a través de estructuras de imitación y contraimitación; favorecer el contacto ocular espontáneo o el desarrollo sistemático de contacto ocular ante órdenes en contextos de interacción lúdica o funcional, y formando parte de los conjuntos de acciones de juego, tarea y actividad conjunta que se producen en esas situaciones; desarrollar intereses, motivaciones y conocimientos respecto de temas de preocupación común a través de conversaciones con los adultos y/o iguales que lo rodean, empleando documentales y materiales informativos.

c) Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas. Encontrar placer en relaciones de contacto físico y ocular, suscitar relaciones lúdicas mediante "juegos circulares de interacción", etc; desarrollar la vivencia de compartir emociones mediante situaciones estructuradas de tareas de reconocimiento de expresiones emocionales (etiquetar fotos reales de distintas expresiones emocionales, etc.); practicar destrezas como predecir la conducta más probable de las personas en situaciones de relación, decir explícitamente "cómo se sienten" en función de las situaciones; desarrollar la capacidad de compartir o inferir estados mentales a otros (tareas de terminar historietas o cuentos, detectar emociones y tener en cuenta las emociones en otros para interaccionar adecuadamente).

d) Trastornos de las funciones comunicativas. Desarrollar habilidades básicas de relación intencionada y atención conjunta, que implican la función de petición a través de presentar obstáculos para que el niño logre por sí mismo objetos deseables, de forma que tenga la necesidad de recurrir al adulto para conseguir lo que quiere, "utilizar a la persona para obtener un deseo (Klinger y Dawson, 1992); realizar significantes –signos o palabras- para lograr los deseos y que no baste con llevarnos hasta lo que quieren; comunicar con función declarativa a través de utilizar todos los procedimientos que estimulan la acción conjunta sobre objetos y la atención conjunta a situaciones, acciones y cosas en situaciones muy lúdicas y cargadas de afectividad; describir acontecimientos, láminas y situaciones, narrar a través de pictogramas y agendas, preguntar para obtener información, etc.

e) Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo. Enseñar Sistemas Alternativos de Comunicación para facilitar peticiones y comunicaciones funcionales y espontáneas de petición; desarrollo de léxico y construcción espontánea de oraciones no ecolálicas, imitando oraciones en situaciones naturales donde resulta necesario pedir o es apropiado hacer declaraciones sobre hechos reales; desarrollar la capacidad de entablar conversaciones (procedimientos de iniciación de interacciones lingüísticas que promueven procesos de autoaprendizaje, a través de preguntas como ¿qué es esto?, ¿dónde está esto?, ¿de quién es esto?, ¿qué ha pasado?, realizadas en contextos naturales; enseñar a iniciar conversaciones, pedir aclaraciones cuando no comprenden

algo, realizar conversaciones en situaciones simuladas, explicar metáforas o ironías, etc. (Attwood, 1998).

f) Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo. Comprender órdenes sencillas mediante la emisión de frases cortas con apoyo gestual y refuerzo inmediato aprovechando rutinas y contextos ya conocidos; desarrollar la comprensión de palabras y oraciones mediante la discriminación receptiva de objetos reales (señalar, elegir, dar...), y la discriminación de imágenes en función de preguntas como ¿qué hace?, ¿quién hace?, ¿dónde está?, etc.; sintetizar narraciones y descripciones, seleccionar entre varias la que mejor corresponde a una escena o a una lámina, ver vídeos, descripciones breves y representaciones para desarrollar la capacidad de comprender conversaciones, historias y explicaciones; desarrollar la capacidad de lenguaje figurativo, donde se incluyen las dobles intenciones, metáforas, chistes, etc., a través de actividades reales y literarias.

g) Trastornos de las competencias de anticipación. Necesitan un ambiente muy estructurado, poco variable y con las actividades bien delimitadas en horario y lugares, con claves claras, auditivas y/o visuales, que permitan anticipar los distintos episodios de la rutina de la persona con resistencia intensa a los cambios y estímulos nuevos; utilizar las agendas visuales o el empleo de carteles y fotografías con las actividades habituales; incorporar estrategias activas de decisión sobre acontecimientos futuros y acciones alternativas (proporcionar opciones y la posibilidad de que se construyan sus propias agendas); regular el propio ambiente mediante la programación de cambios imprevistos asociándolos con situaciones de bienestar emocional y relajación.

h) Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental. Proporcionar alternativas funcionales de actividad, desarrollar sus competencias e instrumentos de comunicación e incrementar su motivación por realizar conductas funcionales; negociar las rutinas y reducción progresiva de las mismas, de modo que no interfieran tanto en sus actividades; desarrollar intereses más funcionales y flexibles mediante la enseñanza de estrategias alternativas para la solución de problemas, conversaciones estructuradas en el grupo clase, etc.

i) Trastornos del sentido de la actividad propia. Atención muy individualizada con interacciones muy directivas y lúdicas, donde progresivamente se introduce una estructura operante clara, que haga posible su atención y respuesta a consignas de acción funcional; desarrollar programas de acción autónoma a través de secuencias de actividades aprendidas donde se irán desvaneciendo progresivamente las ayudas; desarrollar pautas autodirectivas como identificar las conductas más importantes que se quieren favorecer o disminuir, identificar reforzadores funcionales para ellas,

desarrollar procedimientos de registro y autorregistro; establecer metas y objetivos personales razonables y valiosos para ellos, enseñarlos a valorar sus puntos fuertes en habilidades y conocimientos y diseñar sus metas realistas en relación a ellos (Attwood, 2002).

j) Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción. Desarrollar el juego funcional con objetos a través de interacciones afectivas de disfrute con adultos significativos; flexibilizar y hacer más espontáneos los juegos funcionales a través de situaciones motivadoras de interacción; enseñar a sustituir objetos y definir propiedades simuladas, ejercitando la capacidad de diferenciar entre lo real y lo simulado; desarrollar capacidades de ficción mediante la presentación de nuevos temas de juego, la realización de juegos sociodramáticos y representaciones.

k) Trastornos de la imitación. Imitación por parte del adulto de las conductas del niño, para conseguir que el niño imite al adulto (Klinger y Dawson, 1992); desarrollar la imitación a iguales, usando las situaciones cotidianas de grupo para hacer frente a las situaciones sociales; desarrollar la imitación interiorizada a través de la presentación de modelos concretos y bien definidos de cómo hay que comportarse en diferentes contextos de relación social.

3.3. Adaptaciones en el cómo enseñar. Para Rivière (1998, páginas 151-152) serían las siguientes:

- Un ambiente estructurado y anticipable. Será un entorno interpersonal directivo, pero no inflexible ni rígido, se propondrán al alumno ensayos o actividades discretas y diferenciadas, los estímulos discriminativos deben ser claros y nítidos, se ofrecerán las ayudas e instigaciones que sean necesarias y se determinarán claramente los objetivos del proceso educativo.
- Procedimientos de anticipación y previsión de cambios ambientales, de modo que la persona con TEA afronte los cambios sin vivirlos caóticos y/o con pánico.
- Sistemas para el control y la regulación de las conductas de las otras personas.
- Sistemas de signos y lenguaje, esenciales para comunicarse y para adquirir capacidades intersubjetivas y mentalistas.
- Experiencias positivas y lúdicas de relación interpersonal.
- Experiencias de aprendizaje explícito de funciones de humanización (comunicación, relación intersubjetiva, imitación, actividad simbólica y de ficción).
- Condiciones de aprendizaje sin errores y no por ensayo y error. Para ello se adaptarán los objetivos al nivel evolutivo del niño, descomponer al máximo los objetivos educativos

dividiéndolos en partes asimilables por pasos sucesivos, evitar factores de distracción y ambigüedad, mantener motivado al niño mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos. etc.

- Contextos y objetivos muy individualizados de tratamiento y enseñanza para que los procesos de aprendizaje tengan sentido.
- Un tratamiento responsable del medio interno, evitando abusos farmacológicos.
- Formas y recursos alternativos para comprender mejor, como pictogramas, fotografías, gestos claros, etc.
- Actividades con sentido y funcionales y de la vida cotidiana, empleando siempre que sea posible los ambientes naturales del niño como contextos de aprendizaje.
- Negociar la inflexibilidad mental y comportamental y en sus alteraciones de conducta.
- Un planteamiento "interno" y comprometido y no "externo y ajeno" del tratamiento. Éste debe consistir en una larga relación comunicativa y comprometida y no la aplicación neutra de unas técnicas.

3.4. Adaptaciones en la evaluación. Mecanismos y criterios para posibilitar el seguimiento de la intervención educativa utilizando registros e inventarios de conducta individuales, referentes a la propuesta curricular individualizada y a los distintos contextos educativamente significativos.

En el caso de las personas con TEA atenderemos especialmente los siguientes aspectos:

- Problemas para aprender mediante la observación e imitación.
- Tendencia al cansancio y al negativismo.
- Graves dificultades para generalizar los aprendizajes.
- Dificultad para establecer significantes y asignar relevancias.
- Dificultades para la resolución de problemas.
- Hiperselectividad atencional y atención paradójica.
- Falta de consistencia en las reacciones a la estimulación.
- Ausencia de motivación de logro.
- Resistencia a las actividades nuevas y a los cambios en general.
- Presencia de conductas obsesivas, rutinas y estereotipias que focalizan su atención.
- Problemas de aprendizaje en situaciones grupales y para compartir.
- Mejor tolerancia a la mediación del adulto.
- Preocupación excesiva por los detalles y partes y formas de objetos.

- Motivaciones sociales, sensoriales, lúdicas diferentes.

COLABORACIÓN CON LA FAMILIA

El autismo es algo más que una entidad objeto de estudio e investigación, es ante todo, una condición que afecta al día a día de las personas con TEA y sus familias; aunque ya hemos hablado anteriormente de la importancia de esta colaboración, es incuestionable el papel relevante, único e insustituible, que tienen las familias en la educación de sus hijos. Especialmente en el caso de nuestro alumnado con TEA, la colaboración y participación de los familiares en los programas educativos favorece el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de aprendizajes a otros contextos diferentes del escolar y, además, facilita que estos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo.

La vida de una persona con TEA es mucho más larga que los años de escolaridad obligatoria, y sus necesidades educativas se extienden más allá del ámbito escolar. Además, los profesionales cambian, y son los padres los que permanecen durante más tiempo junto a ellos. Si partíamos de que uno de nuestros fines educativos era mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, no podremos intervenir de espaldas a ellos y deberemos conocer y considerar sus expectativas y necesidades personales específicas

Colaborar con las familias implica su consideración en la organización y gestión de los centros a través de los diferentes estamentos de participación, la difusión y concienciación social de las necesidades y servicios de las personas con TEA, la defensa de los derechos e intereses de los alumnos, objetivos educativos consensuados entre profesionales y padres para asegurar su validez, a través de una cultura de colaboración, en la que haya una relación igualitaria, basada en el reconocimiento, el respeto y la confianza.

Actuaciones que fomentan esta colaboración pueden ser: mantener reuniones periódicas con ellos, llevar el diario o agenda que va y viene de casa a la escuela con información preferentemente positiva, informar de los aprendizajes que se están trabajando sobre todo al inicio de los mismos, solicitar su ayuda según disponibilidad y aptitudes, en salidas extraescolares, talleres creativos (pintura, teatro, música, guiñol…), talleres de orientación laboral, fiestas y celebraciones, y en general cualquier actividad educativa dentro o fuera del recinto escolar. En esta línea de trabajo, una propuesta novedosa, pero muy interesante, es la puesta en funcionamiento de los Grupos Abiertos (Comunidades de Aprendizaje), donde varios adultos (profesores, otros profesionales de los centros, padres, hermanos, voluntarios) comparten

el aula con los alumnos de un grupo, lo que se ha demostrado que además de posibilitar la atención individualizada, mejora la convivencia y reduce los problemas de comportamiento; no se trata de que los padres estén siempre dentro del aula y sustituyan a los profesionales, sino que la presencia de más de un adulto proporciona ventajas incuestionables.

Igualmente, desde el centro debemos favorecer la creación y el funcionamiento de espacios de formación e intercambio de experiencias y Escuela de Padres, fomentar el asociacionismo, la reivindicación y el establecimiento y uso de redes de apoyo social.

Para concluir este apartado y documento utilizaré parte de un texto mío publicado en Internet, denominado ¿tienen los autistas diferentes formas de aprender?, donde decía: "Evidentemente esta relación de orientaciones educativas está dirigida a personas en edad de estar escolarizadas en centros educativos. Cuando son mayores son necesarias otras consideraciones físicas y emocionales relacionadas con la edad; el trastorno básico continúa, pero en gran medida se han producido ajustes en un doble sentido, por un lado la persona con TEA ha flexibilizado sus conductas y ha llegado a una cierta aceptación, más que comprensión, de su mundo más próximo; y del otro lado, ese entorno de familiares y profesionales allegados han asumido sus formas de ser y así se les acepta. Hace poco leía en el Tablón de la web de Autismo - España a una madre de una persona con autismo decir que para ella ser autista era una forma de ser, y que ser madre de esa persona, una forma de vivir. Mi mayor reconocimiento a estas personas que saben exprimir la felicidad en esas formas diferentes de vivir y sentir".

DOCUMENTOS DE AMPLIACIÓN

1. Método TEACCH (abreviación en ingles de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados)

El fin principal de este programa es la atención integral de la persona con TEA y su familia, para que pueda vivir y trabajar más efectivamente en la casa, en la escuela y en la comunidad, reduciendo y mejorando los comportamientos autistas. La aplicación de esta metodología en la escuela se centra en desarrollar el trabajo autónomo.

Los principios en los que se fundamenta, según Schopler (2001) son:

- Adaptación óptima.
- Colaboración entre padres y profesionales.
- Intervención eficaz.

- Énfasis en la teoría cognitiva y conductual.
- Asesoramiento y diagnóstico temprano.
- Enseñanza estructurada con medios audiovisuales.
- Entrenamiento multidisciplinario en el modelo generalista.

Los elementos importantes del programa son los siguientes:

1. Enseñanza estructurada. En contextos así organizados el alumno entiende mejor situaciones y expectativas, dándole sentido a la actividad que desarrolla. Con ello facilitamos el aprendizaje ya que estamos utilizando la modalidad visual, que es la que mejor entienden, les estamos ayudando a entender las situaciones que van a ocurrir, estamos fomentando la comprensión del alumno y, por tanto, estamos posibilitando la reducción de los problemas de conducta y enfrentamientos personales.

Se utilizan los siguientes niveles de estructura:

- Estructura física: contextos con significado.
- Horarios individuales.
- Sistemas de trabajo (desarrollo de trabajo independiente, de izquierda a derecha, de arriba abajo, emparejando colores, utilizando letras y números).
- Rutinas y estrategias.
- Ayudas visuales.

2. Actividades secuenciadas visualmente: organización visual. El alumno sabe exactamente qué ha de hacer, cuánto ha de hacer, sabe cuando ha terminado y sabe también que pasará después.

3. Enseñanza 1 a 1. Los nuevos aprendizajes se han de realizar de forma individual, utilizando diferentes estrategias y posiciones.

4. Comunicación expresiva. Se pretende el desarrollo de las habilidades comunicativas y que éstas sean utilizadas de manera espontánea por la persona con TEA. Es importante registrar y evaluar cómo se comunica, con quién lo hace, dónde y por qué, con ello elaboraremos una programación individual y ajustada a sus necesidades.

5. El Juego. El niño debe aprender de manera intencional a jugar, para TEACCH “el trabajo es un juego, jugar es un trabajo”. Los niveles de desarrollo del juego son: conducta sensoriomotriz repetitiva, conducta sensoriomotriz exploradora, juegos de causa-efecto, rutinas simples (secuencias funcionales), y juego simbólico.

6. Problemas conductuales. Interpretación comunicativa para evitar los problemas de comportamiento. Modelo del Iceberg, la conducta observable es sólo una parte pequeña de todo el problema.

Más información en:

http://www.teacch.com; http://www.needirectorio.com/archivos/documentos/ftortosa.pdf

2. **PECS (Picture Exchange Children System).**

El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) fue desarrollado para ayudar a niños pequeños con autismo y otros trastornos del desarrollo, pero puede utilizarse con todas las personas con problemas de comunicación y lenguaje, para adquirir rápidamente destrezas de comunicación funcional (Bondy y Frost, 1994). Se enseña al usuario a aproximarse al interlocutor y entregarle una tarjeta (fotografía, dibujo, pictograma) del objeto deseado a cambio de dicho objeto. Para implementar PECS debemos identificar los intereses y refuerzos, que pueden motivar a la persona a comunicarse, como alimentos, bebidas, juguetes, libros, etc., que sean muy deseados.

Utilizando el moldeamiento y la ayuda total, vamos enseñándole que nos debe dar la imagen para conseguir el objeto deseado. Debemos presentarle una imagen cada vez, y después de estar algún tiempo usando varias imágenes, una a una, podemos empezar a poner en el tablero de petición dos imágenes, después tres...., siguiendo las siguientes fases de entrenamiento:

1. Intercambio físico
2. Aumento de la espontaneidad
3. Discriminación de la imagen
4. Estructura de la frase
5. Respondiendo a “¿qué deseas?”
6. Respuesta y comentarios espontáneos
7. Conceptos adicionales

Algunos aspectos que son necesarios tener en cuenta son:

- Debemos conocer el nivel de abstracción de nuestro alumno, es decir, evaluar el sistema de símbolos (dibujos lineales, fotografías personales, fotografías comerciales...) para escoger el más adecuado.
- Las fotografías deben estar a disposición en todo momento del alumno. Es conveniente tener una zona de petición en la sala y en los diferentes entornos donde se desenvuelve para facilitar de ese modo el aprendizaje incidental.

Más información en:

www.pecs.com

www.aetapi.org/congresos/canarias_04/comun_16.pdf

www.aetapi.org/congresos/santander_02/comun_15.pdf

http://angel-man.com/premisas_basicas_del_sistema_PECS.htm

3. **Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer**

Sistema que utiliza de forma simultánea habla y signos, muy utilizado en los centros de educación especial. Al igual que los demás SCAA favorece y potencia la aparición y el perfeccionamiento del lenguaje oral. Sus potenciales usuarios son personas con retraso mental grave y severo, autistas, niños afásicos o sin habla y, en general, personas con problemas moderados y severos del lenguaje.

Procedimiento sistemático de aprendizaje sin error de signos y funciones comunicativas. La técnica de encadenamiento hacia atrás favorece la adquisición y el uso espontáneo, generalizado y funcional de los signos. Se enseña al niño a hablar y signar de forma simultánea ("habla signada"), mientras que los adultos (padres, terapeutas, etc.) usan al dirigirse a él la "comunicación simultánea", es decir, habla y signos conjuntamente.

El objetivo de este método es conseguir pautas comunicativas funcionales, generalizadas y espontáneas mediante la enseñanza de un medio expresivo (el signo, con sus componentes de forma, posición y movimiento) y de una estrategia instrumental de carácter imperativo mediante la cual el niño aprende a dirigirse al adulto para conseguir sus metas-deseos.

Se trabajan las siguientes funciones comunicativas: Expresión de deseos, Referencia, Concepto de Persona, Petición de Información y Abstracción, Juego Simbólico y Conversación.

Las metas de este programa son:

- Lenguaje hablado espontáneo.
- El habla signada espontánea
- Lenguaje de signos espontáneo.

Es preciso tener en cuenta que para fomentar la espontaneidad de los signos debemos usar materiales diversos, (diferente forma, color, tamaño, fotografías,...) además debemos generalizarlo a los diferentes entornos donde se desenvuelve el niño y debemos esperar a que sea él quien inicie la situación de comunicación, aunque para ello tengamos que crear situaciones artificiales, contextos que elicitan conductas comunicativas.

Más información en:

Diccionario Multimedia de signos. En Publicaciones de la Consejería de Educación. www.carm.es/educacion/index.php?class=PublicacionController&method=info&id=26&pagina=000000237

4. **PROYECTO PEANA. Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de Niños /as con Autismo (Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, 1990)**

Las dificultades para comprender el entorno (aula, escuela, casa) en las personas con TEA, aconsejan su organización de forma estructurada, organización del espacio y el tiempo que favorezca y fomente la ***comunicación, la anticipación y la predicción*** de la actividad futura, así como el recuerdo de la actividad pasada y tomar conciencia de la actividad presente. La representación de la realidad mediante fotografías o pictogramas, resulta una metodología muy efectiva para trabajar con niños autistas. Este es el objetivo fundamental del Proyecto PEANA basado en la utilización de claves preferentemente visuales, dirigidas a dos dimensiones fundamentales: **ordenación del espacio y ordenación del tiempo**.

Para la ordenación del espacio; haciendo una distribución en el aula en zonas o espacios dedicados al trabajo de determinadas actividades, por ejemplo; rincón de juegos, rincón de los cuentos, rincón de relajación etc.; disposición de los materiales de forma clara y ordenada en todo el centro; utilizando claves visuales (pictogramas, símbolos o carteles, líneas de colores) que ayuda a los niños con autismo a mejorar la comprensión social, para que puedan desenvolverse de forma autónoma y favorezcan la anticipación. Para ordenar el tiempo, usaremos las agendas, individuales y de grupo.

Además, utilizaremos la estructuración de las actividades del aula, rutinas o actividades habituales en el aula, analizar y descomponer o secuenciar las tareas o actividades del aula, e introducir adaptaciones y ayudas en cada momento de la actividad.

PEANA persigue los siguientes objetivos:

- Adquirir un grado de autonomía, autorregulación y autodirección personal lo más elevado posible, disminuyendo así la dependencia de la persona con autismo e incrementando sus posibilidades de que se sienta y sea eficaz.
- Aumentar la libertad, espontaneidad y flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia.
- Desarrollar y reforzar las competencias comunicativas: Expresivas (denominación, petición, señalar) y Comprensivas (seguimiento de órdenes e instrucciones sencillas).
- Comprender nociones temporales y espaciales básicas.
- Disminución de los niveles de ansiedad.
- Mayor participación en la vida del grupo.

Más información en:

http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2005/Discap/articulos/PEANA.htm

5. LAS TIC Y LAS PERSONAS CON TEA

Siguiendo el concepto de Tecnología de Ayuda (Alcantud, 2000), las TIC son un medio tecnológico de compensación y apoyo en la intervención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y en particular de las personas con TEA. Además de las ventajas que reúnen para cualquier tipo de alumnado: medio muy motivador y atractivo (multimedia), gran versatilidad y múltiples usos, posibilidades de individualización, etc. (Tortosa y de Jorge, 2000), son una herramienta muy atractiva y un potente recurso para las personas con TEA porque y siguiendo a Pérez de la Maza (2000):

- Ofrecen un entorno y una situación controlable (son predecibles), lo que mejora la autoestima, la sensación de logro personal y la capacidad de autodirección. Pueden repetir fácilmente sus acciones favoritas.
- Presentan una estimulación multisensorial, fundamentalmente visual, lo que las hace especialmente atractivas.
- Su capacidad de motivación y refuerzo es muy alta, favoreciendo la atención y disminuyendo la frustración ante los errores.
- Favorecen o posibilitan el trabajo autónomo, así como el desarrollo de las capacidades de autocontrol, se adaptan a las características de cada uno, respetando su ritmo de aprendizaje.
- Son un elemento de aprendizaje activo, donde destacan su versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad.
- A ellos les gusta utilizar las TIC, son adecuadas para su edad y socialmente aceptables, además de estar presentes en su vida diaria.
- La actividad se puede compartir con otros niños o adultos se favorecen las relaciones personales.

Las TIC, en contra de lo que algunos pueden pensar: “los ordenadores hacen a los autistas más autistas”, no aíslan más a las personas con este trastorno ni alteran sus habilidades sociales, muy al contrario pueden representar una herramienta de auxilio a la interacción social. Todo dependerá de la forma en que sean utilizadas, así podrán usarse para compartir unos momentos divertidos o entretenidos, para trabajar junto a compañeros, con el adulto, con la familia, esperando turnos, etc. Especialmente estaremos atentos para poder ir incorporando los nuevos desarrollos, las posibilidades de la tecnología digital (toda la gama de cámaras y tratamiento de

imágenes, Agendas Digitales, Tablet PC, Pizarras Digitales Interactivas…) y la realidad virtual. Nuestro reto será pasar de la implementación generalizada, y muchas veces desorganizada de las TIC, a una integración curricular de las mismas, donde prevalezcan las necesidades educativas de nuestro alumnado; partiremos del planteamiento educativo adecuado para buscar las herramientas informáticas que creen la funcionalidad perseguida; buscaremos aquel material informático que sirva especialmente para el aprendizaje de aquellos conceptos en los que las personas con TEA pueden presentar dificultades importantes, como son las habilidades sociales, comunicativas, relaciones interpersonales, imaginación, reconocimiento de emociones y trabajo en habilidades de lectura mental. Y afirmamos, las TIC son un potente recurso para las personas con TEA en varios ámbitos: educación, comunicación, ocio y tiempo libre, valoración y diagnóstico (Pérez de la Maza, 2000), pero especialmente es en el campo de la Educación y el desarrollo de la Comunicación donde están imponiendo un uso cada vez más imprescindible y con mayores posibilidades (Tortosa, 2002).

En educación, podemos trabajar con las TIC la mayoría de ejercicios y tareas clásicas escolares de mesa y pizarra; los programas no tienen porque ser muy específicos ni con orientaciones educativas concretas, cualquier programa para presentaciones, procesador de texto, programa de dibujo, editor de imágenes, programa de música, juego, etc., o como hemos comprobado, el correo electrónico, el Messenger y los Chat, pueden ser válidos. En cuanto a la Comunicación, las TIC ofrecen muchas posibilidades para las personas con TEA, tanto en el plano expresivo como receptivo; los últimos desarrollos informáticos son más adecuados para ellos, los nuevos entornos gráficos reducen cada vez más los contenidos lingüísticos a favor de más iconicidad y grafismo, la tecnología multimedia con muchos apoyos multisensoriales, hacen que cada vez sea una herramienta más amigable. Con personas autistas no-verbales o con grandes dificultades para la expresión verbal, pueden utilizarse para la elaboración de agendas personales, horarios, relojes de actividades, y todo uso de pictogramas, dibujos, fotos, tableros, etc., que sirvan para facilitar la comprensión del entorno y la comunicación con el mismo (peticiones, elecciones, etc.); y en el caso de los autistas de alto nivel y/o aquéllos con Síndrome de Asperger, las TIC, y en concreto Internet, están resultando un vehículo de comunicación y socialización de incalculable valor.

Para profundizar en esta línea de trabajo, se recomienda en la bibliografía comentada el texto de Tortosa (2004), donde se expone un modelo de integración curricular de las TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALCANTUD, F. (2000): "Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas". En VVAA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.* Consejería de Educación y Universidades. Murcia.

ARNÁIZ. P. (coord.) (1995): *El PCC: Autismo y Atención a la Diversidad*. Universidad de Murcia.

ATTWOOD, T. (2002): *El síndrome de Asperger: una guía para la familia.* Barcelona, Editorial Paidós.

DELGADO, A. y otros (1990): "Enseñando habilidades cognitivo-sociales y socio-emocionales en el aula". Póster presentado en el VI Congreso Nacional de AETAPI. Palma de Mallorca.

FROST, L.A. y BONDY, A.S. (1994): *Picture Exchange Communication System (PECS).* Pyramid Educational Consultants INC.

GARRIDO LANDÍVAR, J. (1997): *Adaptaciones Curriculares*. Madrid, CEPE.

LOZANO, J.; GARCÍA, R. (1999): *Adaptaciones Curriculares para la Diversidad*. Murcia, Editorial KR.

KLINGER, L.G. y DAWSON, G. (1992): "Facilitating early social and communicative development in children with autism". En WARREN, F.S. y REICHLE, J. (eds.). *Causes and Effects in Communication and Language Intervention.* Vol. I. Baltimore, Paul H. Brookes

PÉREZ DE LA MAZA, L. (2000): "Aplicaciones informáticas para alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista". Actas del X Congreso de AETAPI. Vigo 23, 24 y 25 de noviembre.

RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (Comp.)(1998): *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas.* Madrid, IMSERSO y APNA.

SCHAEFFER, B., MUSIL, A y KOLLINZAS, G. (1980): *Total Communication. A signed speech program for non-verbal children.* Research Press. Illinois.

SCHOPLER, E., et al (2001): *The Research Basis for Autism Intervention*. Edited by Eric Schopler, Ph.D., et al. (www.teacch.com).

SCHREIBMAN, L. y KOEGEL, R. (1981): "A guideline for planning behavior modification programs for autistic children". En TURNER, K., CALHOUN, K. y ADAMS, H. (Eds.). *Handboock of Clinical Behavior Therapy* (pp. 500-526). New Cork, Wiley.

TAMARIT CUADRADO, J. (2002). "El profesional de AETAPI: Nuevos Retos…, Nuevos Roles". XI Congreso AETAPI. Santander.

TAMARIT, J. (coord.), DE DIOS, J., DOMÍNGUEZ, S., ESCRIBANO, L. (1990): *P.E.A.N.A.: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños/as con autismo.* Memoria del proyecto de innovación y experimentación educativas (CAM-MEC).

TORTOSA, F. y DE JORGE, E. (2000): "Uso de las tecnologías informáticas en un centro específico de niñ@s autistas". En VVAA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.* Consejería de Educación y Universidades. Murcia.

TORTOSA NICOLÁS, F. (2002): "Avanzando en el uso de la TIC con personas con trastorno del espectro autista: usos y aplicaciones educativas". En F.J. SOTO y J. RODRÍGUEZ (cords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad.* Consejería de Educación y Cultura. Murcia

TORTOSA NICOLÁS, F. (2004): *Tecnologías de Ayuda en Personas con Trastornos del Espectro Autista: Guía para Docentes.* Centro de Profesores y Recursos Murcia 1.

WARNOCK, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de Educación Especial". Revista de Educación. Número extraordinario, MEC, 45-73.

WEDELL, K. (1980): "Early Identification and Compensatory Interaction". En KINGHTS, R.M. y BAKER, D.J. (Eds.). *Treatement of hiperactive Learning Disordened Children.* Baltimore, University Park Press.

WING, L. (1982): *Autismo Infantil. Aspectos médicos y educativos.* Madrid, Santillana.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

ALCANTUD, F. (2003) (coord): *Intervención Psicoeducativa en Niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Madrid, Editorial Pirámide.

Francisco Alcantud coordina esta publicación donde más de 20 profesionales abordan diferentes ámbitos de intervención desde las bases neurobiológicas, la atención temprana, la intervención psicopedagógica, las adaptaciones curriculares, la intervención ante conductas desafiantes o el uso de las nuevas tecnologías. Visión global y actual de la intervención en esta área de trabajo y un manual de intervención para profesionales y estudiantes; el capítulo 8, la elaboración de las adaptaciones curriculares para alumnos con TEA en centros educativos, realizado por Francisco Tortosa Nicolás, ha sido la principal fuente para la realización de este documento, el autor que es el mismo, ha utilizado gran parte del texto.

ATTWOOD, T. (2002): *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia.* Barcelona, Paidós.
La sensibilidad, los conocimientos y el sentido común de Tony Attwood a la hora de describir a los individuos con el Síndrome de Asperger constituyen la base de este magnífico libro. Attwood habla con absoluta claridad de los problemas que tienen los niños, sus familias, sus profesores y todos los profesionales relacionados con ellos, logrando transmitir el conocimiento científico existente sobre la cuestión con un lenguaje muy accesible. Toda persona que trabaje en este campo, los padres y también los afectados por el síndrome, deberían leer este libro, porque recoge lo fundamental y necesario sobre estas personas.

BARON-COHEN, S. Y BOLTON, P. (1998): *Autismo. Una guía para padres*. Madrid, Alianza Editorial.
Simon Baron-Cohen, profesor en el Instituto de Psiquiatría de Londres es uno de los investigadores más conocidos sobre los TEA; sus trabajos sobre Teoría de la Mente, Teoría del Cerebro Masculino, Emociones, son de gran relevancia. Patrick Bolton, terapeuta, es colaborador habitual de Simon Baron-Cohen en numerosos trabajos de investigación. El libro está orientado a los padres, parte de dos breves casos de personas con autismo, significativamente diferentes y luego utiliza estos casos como referencia en la descripción de las características del autismo; los diferentes temas se desarrollan mediante preguntas, que son respondidas de manera muy concreta, con un lenguaje científico accesible. Es el libro ideal para entregar a familiares y profesionales noveles que se acercan al mundo de los TEA.

GRANDIN, T. (2006): *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo.* Barcelona, Alba.
Actualización de un clásico de la literatura sobre autismo publicado en 1995. En este libro, Temple Grandin reemplaza la autobiografía, del libro anterior, con algo mucho más próximo a su corazón: un diagrama, en este caso, de su propia mente. Tanto este libro como el anterior: *Atravesando las puertas del autismo* de Paidós, aportan mucha información para la comprensión de la persona con autismo desde varias vertientes y permiten a los profesionales y científicos el establecer relaciones entre el comportamiento de la persona con autismo y los procesos cognitivos.

MARTÍN BORREGUERO, P. (2004): *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid, Alianza Editorial – Psicología

El libro responde de manera rigurosa y accesible a las preguntas que nos hacemos sobre este síndrome, ¿qué es, cómo se diagnostica, qué implicaciones tiene para el comportamiento, cuál es su relación con otros trastornos psiquiátricos, cuál es su pronóstico, existe un tratamiento efectivo? La autora, realiza una recogida de información importante y presenta un texto actualizado, científico, ameno y muy interesante para el conocimiento y la respuesta educativa al Síndrome de Asperger.

RIVIÈRE, A. (2001): *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa.* Madrid, Trotta.

Todo lo publicado por Ángel Rivière es valioso por su calidad, conocimiento, claridad y profundidad; este texto, breve, de fácil lectura pero intenso, que podría ser un manual universitario para psicólogos, pedagogos y docentes, realiza una revisión de la evolución histórica de la teoría y la atención educativa al alumnado con TEA hasta llegar a nuestros días, aborda el desarrollo evolutivo y los ámbitos de valoración y evaluación, destaca la importancia de la consideración del contexto familiar y realiza propuestas de intervención y escolarización.

RIVIÈRE, A. Y MARTOS, J. (Comp) (1997): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas.* Madrid, IMSERSO.

La llamada biblia del autismo por muchos profesionales y familiares de personas con TEA es el libro de actas del II Simposium Internacional de Autismo celebrado en Madrid en 1998 y que periódicamente organiza APNA, al igual que ocurre con el resto de libros que compilan las ponencias presentadas en estas reuniones, el texto resulta ser una actualización de la investigación científica y la práctica educativa en el mundo de los TEA; pero éste, además de recoger valiosas aportaciones de figuras nacionales e internacionales (Rivière, Baron-Cohen, Schreibman, Martos, Tamarit, Shattock, Peeters, Monfort…), supone la presentación documental del IDEA (Inventario de Espectro Autista) de Ángel Rivière, donde en los capítulos 2 y 3 desarrolla la explicación, evaluación y orientaciones para el tratamiento en cada una de las doce dimensiones que están alteradas en los TEA; el documento, además de ser uno de los últimos realizados por el autor, ha supuesto una revolución en la evaluación y tratamiento de estas personas.

RIVIÈRE, A. Y MARTOS, J. (Comp) (2000): *El niño pequeño con autismo.* Madrid, IMSERSO. Este libro recoge los artículos sobre los niños pequeños con autismo que elaboraron los ponentes de las Jornadas de APNA de marzo del 2000. Como se dice en el texto, nace con la esperanza de servir, de ser un instrumento útil en la lucha contra el desconocimiento, el caos, la inseguridad y la ansiedad que tantas veces rodean esos primeros momentos de la historia del autismo. Creemos que muchas familias de niños pequeños podrán beneficiarse de las informaciones contenidas en estos artículos, y también muchos profesionales, que se encuentran por vez primera ante la situación desconcertante de tener que ayudar con eficacia a ese niño que parece que "se está yendo" hacia un mundo en silencio, y a esa familia que vive, tantas veces con sentimientos de impotencia, la dura experiencia inicial del autismo.

TORTOSA NICOLÁS, F. (2004): *Tecnologías de Ayuda en Personas con Trastornos del Espectro Autista: Guía para Docentes.* Centro de Profesores y Recursos Murcia 1. Descarga gratuita desde http://www.tecnoneet.org/ptortosa.php
Texto recomendado para llevar a cabo la integración curricular de las necesidades educativas de las personas con TEA a través de las tecnologías de la información y la comunicación; el autor realiza una justificación de la importancia que estas herramientas pueden tener en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA y especialmente en las posibilidades para la intervención educativa. En el libro se aportan orientaciones para trabajar con las TIC las necesidades educativas del alumnado con TEA, una vez que éstas hayan sido evaluadas previamente con el Inventario de Espectro Autista (IDEA).

WING, L. (1998): *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia.* Barcelona, Paidós.
Cualquier texto de Lorna Wing en el campo del autismo merece una elevada consideración, el libro, que abarca un gran número de temas, consta de dos partes; en la primera, lleva a cabo una descripción de los TEA en los aspectos más característicos, comunicación, conducta, estímulos sensoriales, los cambios que se van produciendo con la edad y la relación de los TEA con otros estados asociados; en la segunda parte, nos presenta de forma muy didáctica diversas “formas de ayudar” en la intervención, dando pautas de actuación ante diferentes situaciones o comportamientos. Es un libro práctico y divulgativo, y aunque no profundiza, fundamentalmente por que no es su propósito, abarca todos los aspectos generales del autismo de manera práctica y didáctica.

ENLACES WEB COMENTADOS

http://www.autismo.com

Es el enlace de referencia obligada en el estudio del autismo, casi de "culto" por lo que supuso en los años 90, y aunque ha estado durante mucho tiempo inactivo, hace unos meses ha vuelto, y pretende volver a ser un buen punto de encuentro de familiares y profesionales de personas con autismo y otros TEA, siendo esta posibilidad de intercambio de información la parcela más relevante a destacar.

http://www.asperger.es

Enlace de crecimiento espectacular donde podemos descargar textos y artículos de gran interés, además de estar informados de los diferentes eventos que ocurren en todo el mundo de habla hispana relacionados con el Síndrome de Asperger y otros TEA. Es la web oficial de la Asociación Española de este síndrome y tiene enlaces a las asociaciones regionales de cada comunidad autónoma.

http://es.groups.yahoo.com/group/ASPERGER_CASTELLANO

Siete años tiene ya esta lista de distribución, que es la mayor comunidad en castellano sobre el Síndrome de Asperger, vinculada por su origen a la web anterior a la que "parió", además de punto de intercambio y encuentro fundamentalmente de familiares de personas con este síndrome, pero también profesionales y propios "aspis" (personas afectas de S. de Asperger), mantiene un importante flujo de intercambio de mensajes entre los asociados, pero lo más importante son sus archivos, donde podemos encontrar todo tipo de materiales de gran valor para el conocimiento y la intervención educativa relacionadas con este síndrome.

http://www.aetapi.org

Enlace de la Asociación Española de Profesionales de Autismo donde además de estar informados de todas las actividades que organiza la asociación, especialmente su congreso bianual, se informa también de novedades en el mundo del autismo y la discapacidad. Son especialmente recomendables los apartados de Biblioteca y Congresos, donde vamos a encontrar todos los documentos y comunicaciones que se han generado a lo largo de la dilatada historia y trayectoria de esta asociación. Dentro de Biblioteca está la etiqueta Enlaces Web con un listado muy completo de direcciones en la red de asociaciones y sitios relacionados de interés.

http://iier.isciii.es/autismo

Portal del Instituto de Salud Carlos III de Madrid, dependiente del Ministerio de Sanidad y Consumo, donde podemos encontrar diferente información relacionada con los TEA, tanto a nivel divulgativo como los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por ellos. Son de destacar las Guías de Buena Práctica: Detección Temprana, Diagnóstico, Investigación y Tratamiento.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/necesidades_especiales_c.html#libros

Enlace del portal educativo del Gobierno Vasco, Publicaciones, Necesidades Educativas Especiales, Libros; donde vamos a encontrar y podemos descargar textos completos de gran interés relacionados con los TEA.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0

Enlace de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía donde podemos descargar tres libros de interés: Volumen 1. Los tratornos del espectro autista. Volumen 2. El síndrome de Asperger. Respuesta educativa. Volumen 3. Prácticas educativas y recursos didácticos.

http://peapo.iespana.es/

La página de PEAPO, Programa de Estructuración Ambiental por Ordenador, de Luis Pérez de la Maza, donde se puede conocer y descargar esta interesante aplicación informática gratuita que permite elaborar horarios, agendas, secuencias de acción y otros materiales para favorecer la anticipación, información previa y percepción de contingencias, a través de la modalidad visual. En el enlace encontramos el manual, los pictogramas e incluso fotos de actividades y/o entornos de la vida escolar y familiar de uso frecuente.

http://www.timon.com/far/cara_expresiva.html

Programa en red adaptado y traducido al castellano del Responsive Face de Ken Perlin (www.dotolearn.com), especialmente útil para la interpretación y conocimiento de las expresiones faciales, partes de la cara y emociones. Tiene cuatro niveles y un cuestionario, permite crear y visualizar animaciones y secuencias de caras diferentes asociadas a historias emocionales.

http://www.equiposidi.com

Página web del Equipo Sidi, Centro subvencionado para intervención en Atención Temprana por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía en Málaga, con información interesante en Atención Temprana, TEA, Guiones Sociales, Comunicación Aumentativa y Cuadernos de Comunicación.

http://www.cnice.mec.es

Excelente enlace donde encontrar todo tipo de información y recursos para profesorado, padres y alumnado. Especialmente interesantes son la Zona de Descarga de Materiales Informáticos y el apartado de Trastornos graves del desarrollo en Atención a la Diversidad.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Aprendizaje sin error: Estrategia metodológica que requiere secuenciar debidamente las actividades y reforzar sólo los intentos y los logros, evitando que se produzcan errores o ignorándolos.

Encadenamiento hacia atrás: Estrategia metodológica que secuenciando en pasos las actividades objetivo, aporta ayuda total para la realización completa, que se va retirando desde el final hasta el primer paso, de forma que lo último que se aprende a realizar completamente solo es el principio de la tarea.

Enseñanza incidental: Estrategia metodológica que aprovecha los acontecimientos del contexto o los intereses y motivación actuales de los educandos para trabajar el currículo.

Enseñanza tutorada: Aquella que se realiza entre iguales, cuando unos alumnos más maduros o con mejor nivel o capacidad ayudan y guían a otros.

Entornos educativamente significativos: Organización escolar de los contenidos curriculares a través del desarrollo de habilidades y conocimientos de forma global y funcional en contextos y espacios lo más parecidos a la situación real.

PEANA: Programa de Estructuración Ambiental en el aula de Niños/as con Autismo (Tamarit, De Dios, Domínguez y Escribano, 1990) que facilita la comprensión de los espacios y el tiempo a través de una organización basada fundamentalmente en todo tipo de ayudas visuales.

TEACCH: Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados (Erich Schopler, 1972), enfoque que aborda la atención integral de la persona con TEA y su familia, dentro del cual, desarrolla una metodología basada principalmente en la

estructura física, horario individual, sistema de trabajo concreto, rutinas y estrategias y ayudas visuales, y pretende desarrollar de forma prioritaria el trabajo autónomo.

ACTIVIDADES

1. Actividad de reflexión: Pensar qué factores pueden favorecer la escolarización del alumnado con TEA en los centros ordinarios. Tras la reflexión se consultará y comparará lo elaborado con el artículo a consular en:
http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/12.htm

2.Actividad de aplicación: A partir de un caso práctico de un alumno real o un caso hipotético que habrá que presentar, se deberán especificar los aspectos fundamentales a tener en cuenta para la realización de la adaptación curricular correspondiente, a nivel de centro, aula e individual, para responder de forma adecuada a las necesidades educativas planteadas en dicho alumno. Dentro de la respuesta propuesta estará incluido el uso de las TIC.

AUTOEVALUACIÓN

1. En el desarrollo de la comunicación usaremos… (b)

a) Que hable es lo más importante
b) Que se comunique como sea
c) El Programa de Benson Schaeffer es el más adecuado
d) Elegir un sistema de comunicación aumentativa y utilizarlo de forma exclusiva

2. De las siguientes, la estrategia metodológica más adecuada es (a)

a) Aprendizaje sin errores
b) Ensayo y Error
c) Condicionamiento clásico
d) Todo vale si aprende

3. En el encadenamiento hacia atrás… (c)

a) Se hacen cadenas de conductas sociales para flexibilizar las estereotipias
b) Las ayudas se retiran poco a poco
c) Lo primero que el alumno realiza sin ayuda es el principio
d) Lo primero que el alumno realiza sin ayuda es el final

4. Entre los autores autistas que han hablado de sus experiencias se encuentran (b)

a) Klinger y Grandin
b) Dekker y Sinclair

c) Williams y Schreibman

d) Grandin y Dawson

5. La metodología TEACCH consiste básicamente en (c)

a) Hacer la agenda todos los días

b) Tener bien señalizado el centro

c) Desarrollar el trabajo autónomo

d) El trabajo curricular a través de cajas de actividades

6. El Proyecto PEANA… (d)

a) Señaliza el centro con colores, carteles y fotos

b) Favorece la anticipación y percepción de contingencias

c) Estructura los espacios y el tiempo

d) Utiliza todo lo anterior

7. En el uso de las TIC para los TEA… (d)

a) Evitar que estén solos para que no se aíslen más

b) Dejaremos que ellos elijan sus preferencias

c) Se usarán principalmente como refuerzo

d) Seremos tan directivos y estructurados como siempre

8. El profesional que atiende a estos alumnos… (c)

a) Necesita ser ante todo muy creativo

b) Necesita ser ante todo muy intuitivo

c) Necesita ser ante todo muy afectivo

d) Necesita ser ante todo muy inflexible

9. Ser directivo significa… (b)

a) dar órdenes de forma continua

b) estructurar los espacios, tiempos y actividades

c) preparar bien las clases

d) todo lo anterior

10. El centro educativo ideal para los TEA es… (b)

a) siempre el centro ordinario con apoyos

b) el menos restrictivo posible

c) el más cercano a su domicilio

d) el centro específico de autistas

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA.

J. M. Herrero Navarro, M. D. Verdejo Bolonio, M. Caravaca Cantabella y M. A. Escobar Solano.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. C/ Camino Viejo de Monteagudo, 109, 30007-Murcia.

RESUMEN.

La existencia en los centros educativos de problemas de conducta o de comportamientos desafiantes es una realidad insoslayable. Por definición normativa (LOE, 2006), el alumnado con trastornos graves de conducta tiene necesidades educativas especiales, y requiere, por tanto, medidas extraordinarias –adaptaciones curriculares, apoyos especializados, etc.-. Los trastornos de conducta no dependen sólo, ni exclusiva, ni principalmente en muchos casos, del propio alumno. Así pues, las conductas desafiantes tienen un origen interactivo, y el entorno o los entornos en los que se desenvuelve la vida del alumno tienen mucho que aportar para solucionar los trastornos conductuales. El aprendizaje –y la enseñanza, por tanto- de habilidades sociales, de interacción positiva con el entorno, de autorregulación, de comunicación y de uso social del lenguaje, etc.; son elementos esenciales para favorecer la desaparición de comportamientos difíciles, y para que se instauren conductas adaptativas y pro-sociales en el alumnado. Nuestro objetivo fundamental en esta unidad es aportar consideraciones para la reflexión.

Palabras Clave: *Necesidades educativas especiales, trastornos de conducta, carácter interactivo, comportamientos desafiantes, conducta adaptativa, habilidades sociales y de comunicación.*

INTRODUCCIÓN.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) determina, en su artículo 73, que el alumnado con necesidades educativas especiales es "… aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta". En la referida Ley Orgánica y en los dos artículos siguientes al citado (es decir, en el 74 y en el 75), se establecen algunos principios y medidas educativas y socio-laborales para asegurar un coherente

y adecuado proceso de formación del alumnado con necesidades especiales. En el cuadro 1 se concretan estos principios y medidas.

Cuadro 1. Principios y medidas educativas y formativas que establece la LOE para el alumnado con necesidades especiales.

- La escolarización de este alumnado se rige por los principios de normalización e inclusión.
- Se asegura su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- Se pueden introducir medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas.
- La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.
- La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará lo más tempranamente posible.
- Cada curso se valorarán los resultados obtenidos por este alumnado y se establecerán las medidas oportunas.
- Siempre que sea posible se favorecerá el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.
- La Administración debe promover programas para una adecuada escolarización de este alumnado en todas las etapas educativas, incluidas las enseñanzas post-obligatorias.
- Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de este alumnado, las Administraciones públicas fomentarán ofertas educativas adaptadas a las necesidades específicas.

Queda claro, pues, que la actual legislación contempla al alumnado con trastornos graves de conducta como alumnado que posee, derivado de los mismos, necesidades educativas especiales.

Es importante y muy conveniente, sin embargo, definir de manera concreta y específica ambos conceptos, el de necesidades educativas especiales y el de trastornos graves de conducta;

porque nos interesa mucho tener un punto de partida unívoco, con el fin de que todos los planteamientos que realicemos en adelante tengan coherencia interna y validez contextual o ecológica, y que puedan a la vez servir de base para la siguiente unidad (intervención educativa en el alumnado con trastornos de conducta).

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE UNA EXPRESIÓN LLENA DE CONTENIDO.

Como es sabido, por la influencia del ámbito educativo anglosajón, el término y el concepto de alumnado con necesidades educativas especiales se introduce en España, y en la legislación que diseña el sistema educativo español, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Desde ese momento se considera que "un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo" (*MEC, 1992, p. 20*).

Sin embargo, más incluso que el propio concepto de necesidades educativas especiales, nos interesa resaltar las implicaciones concretas del mismo, así como su alcance en el ámbito de los trastornos de conducta.

En efecto, dado que hablar de necesidades educativas especiales no es (o no debiera ser, en cualquier caso) un eufemismo, sino un cambio conceptual y de mentalidad, tenemos que tener presente que las causas de las dificultades o problemas (por ejemplo, de los trastornos de conducta) no están sólo en el alumno, sino también (y sobre todo, en muchas ocasiones) en las deficiencias de los entornos educativos, estén éstos situados en el ámbito escolar o en el familiar, o en ambos a la vez.

Dicho de otra manera, la conducta problemática o desafiante de un alumno no sólo es consecuencia de que ese alumno tenga una alteración, una discapacidad o un trastorno, sino que

también es el resultado de la interacción entre él y el contexto o contextos en los que se desarrolla su vida. Por esta razón, una conducta problemática o desafiante depende o es subsidiaria tanto del alumno como del contexto (*Tamarit*, *1997*). Todo ello implica, al fin y a la postre, que cualquier tipo de intervención que realicemos debe incidir en el alumno, pero también –y sobre todo- en los contextos (adultos –profesionales y familiares-, compañeros, organización, actitudes, metodologías, etc.).

Suele ser habitual, no obstante, que cuando hablamos de problemas o trastornos de conducta nos estamos refiriendo –implícita o explícitamente- sólo y únicamente al alumno o alumna que manifiesta los comportamientos considerados indeseables o alterados. Cuando pensamos y/o hablamos así, y consecuentemente procedemos y actuamos erróneamente desde esa perspectiva, estamos manifestando (en mayor o menor grado) que:

- Los problemas y las dificultades están sólo en el alumno.

- Los problemas y las dificultades no dependen del contexto o contextos (por ejemplo, el escolar y el familiar). O simplemente, no dependen del contexto escolar.

- Por lo tanto, la extinción o desaparición de los problemas o trastornos conductuales están relacionadas con el cambio en el alumno.

- Consideramos, desde esa perspectiva, que ese cambio va a depender, sobre todo, de un tratamiento farmacológico o de una intervención familiar.

- Como consecuencia de ello, los profesionales que formamos el contexto educativo nos sentimos menos involucrados y comprometidos, teniendo además un nivel bajo de expectativas.

- Si no se produce cambio en el alumno, existe una tendencia a considerar que la mejor medida es llevar a cabo un cambio de centro, en muchas ocasiones a un centro con una modalidad educativa o asistencial más restrictiva.

En resumen, nuestra posición clara, y estamos convencidos que coherente, es considerar el carácter interactivo de las causas que provocan trastornos de conducta, así como el carácter interactivo de las causas que provocan una resolución adecuada de esos trastornos de conducta.

Con todo, como sostendremos en la próxima unidad (intervención educativa en el alumnado con trastornos de conducta), las estrategias más correctas son la preventiva y la educativa, es decir, enseñar y facilitar el uso de habilidades sociales y comunicativas adaptativas al alumnado para minimizar las posibilidades de ocurrencia de comportamientos inadecuados o desafiantes. Como afirma Carr y sus colaboradores (1996, p. 47): "paradójicamente, el mejor momento para poner en marcha una intervención en problemas de comportamiento es cuando éstos no tienen lugar".

2. TRASTORNOS DE CONDUCTA Y COMPORTAMIENTOS DESAFIANTES. HACIA UNA COMPRENSIÓN COHERENTE DE LOS MISMOS.

Nuestro comportamiento (también el del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta) está influido o condicionado (que no determinado de manera absoluta) por estados, circunstancias o situaciones de carácter biológico (genético, neurológico, bioquímico, etc.) y psicológico (cognitivo, emocional, afectivo, motivacional, etc.), pero también por factores de carácter social e interactivo (relaciones sociales, actitudes, tipo y grado de comunicación, etc.), que están estrechamente relacionados con el nivel o factor psicológico.

Hasta ahora, y desde el mismo título de la presente unidad, hemos utilizado diferentes términos considerados como sinónimos (trastornos de conducta, conductas desafiantes, alteraciones de conducta, problemas de comportamiento, etc.).

Desde nuestra perspectiva, cuando hablamos de trastornos de conducta o de conductas desafiantes, por ejemplo, hacemos referencia, como sostiene Emerson (1995, pp. 4-5), a una "conducta culturalmente anormal, de tal intensidad, frecuencia o duración, que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o que es probable que limite

el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o incluso se le niegue el acceso a esas oportunidades".

Habitualmente se suele entender que una conducta puede considerarse problemática cuando responde a los siguientes criterios (Reyzábal, 2006):

- El alumno o la alumna exhibe conductas que los adultos de su medio ambiente consideran como excesivas, deficitarias o inadecuadas a la situación en que se producen.

- Tales conductas se desvían significativamente en frecuencia, duración e intensidad de la norma imperante en un contexto determinado. La frecuencia, duración e intensidad ha de ser suficientemente significativa como para producir deterioro en la adaptación personal, social o académica.

- Los excesos, déficits y/o inadecuaciones pueden expresarse a través de uno o más sistemas de respuesta (actividad motora, verbal, …) y ocurren en situaciones, momentos y contextos distintos (el aula, el hogar, la calle, etc.).

- Sigue produciéndose, en niveles inaceptables, después de una intervención directa (avisos, pautas de control, …), llevada a cabo con recursos del propio medio donde se produce.

Desde hace poco más de una década, aproximadamente, se entiende que las alteraciones conductuales o los trastornos de conducta son consecuencia de las dificultades que algunas personas tienen para entender, comprender y regular adecuadamente su entorno físico y social (Bollullo et al., 2006). De esta manera, los comportamientos de agresión a otros o a uno mismo, de excesiva movilidad, de rechazo o desinterés por las relaciones sociales, de actividades repetitivas o no funcionales, de acciones de carácter sexual inadecuadas en público, etc., son vistos "… como la punta del iceberg, en cuya base oculta bajo las aguas encontramos: no comprende las reglas del juego, no puede captar el sentido de la conducta social del otro, poca comprensión del lenguaje verbal y no verbal, no comprende los tabúes y significados psicosexuales, dificultades de autocontrol, carencia de empatía social, dificultades de

imaginación, limitación en el control y predicción del entorno, no generalización del aprendizaje, …” (Bollullo et al., 2006, p. 3).

Desde este punto de vista, la mejor manera de reducir y extinguir los trastornos de conducta y los comportamientos desafiantes es –como concretaremos en la siguiente unidad- mejorar sus habilidades adaptativas (comunicación, relación social, comprensión lingüística, competencia curricular, uso de servicios de la comunidad, disfrute del ocio y tiempo libre, etc.). Esta mejora de las habilidades adaptativas de un alumno o alumna que manifiesta trastornos de conducta implica necesariamente la enseñanza explícita e intencionada de las mismas. Y ello nos corresponde a nosotros, al entorno escolar y familiar.

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA.

La identificación y determinación de las necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta se realiza por medio de la evaluación sociopsicopedagógica. Ésta se entiende como un proceso de recogida, análisis y valoración de toda la información relevante relativa al alumnado y a los contextos en los que se desenvuelve su vida cotidiana (el escolar, el familiar y el socio-comunitario).

Uno de los aspectos fundamentales, si no el que más, que hemos defendido anteriormente es el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales. Es decir, las mismas dependen tanto del alumno o alumna con trastornos de conducta como de los entornos que los rodean. Por lo tanto, lo coherente es determinar –para posteriormente intervenir- las necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta teniendo en cuenta que la respuesta a las mismas dependen de los contextos (profesionales y familia, por ejemplo). En el anexo que incluimos en la presente unidad ofrecemos un instrumento –en formato de entrevista semiestructurada- que nos permite valorar las conductas desafiantes, así como los aspectos o circunstancias que pueden estar determinándolas.

En cualquier caso, el alumnado con trastornos de conducta necesita (Bollullos et al., 2006; Reyzábal, 2006):

- Adquirir habilidades sociales (de interacción, autodirección, autorregulación, planificación, flexibilidad, autonomía, etc.) que le permita interactuar con sus compañeros y con sus profesores de forma cada vez más ajustada y más generalizada.

- Alcanzar metas académicas realistas y funcionales que estén planificadas con antelación.

- Mejorar el uso del lenguaje verbal (o de cualquier otro sistema o forma de comunicación) como elemento de interacción y de regulación de la conducta.

- Optimizar las habilidades de procesamiento de la información (percepción, atención mantenida y memoria), principalmente la atención mediante la utilización de programas que mejoren y aumenten la reflexividad, el control de la impulsividad y la propia atención.

- Intervenir y colaborar en la elaboración de normas para facilitar la extinción de las conductas desajustadas.

- Desenvolverse en ambientes estructurados y predecibles, con suficientes claves visuales de organización espacio-temporal.

- Recibir una atención individualizada en ambientes más estructurados que posibiliten el adecuado desarrollo personal y el éxito escolar.

- Desarrollar estrategias de aprendizaje que faciliten el desarrollo de hábitos de trabajo cada vez más autónomos.

- Adquirir la capacidad de anticipar y prever los resultados de las propias conductas.

- Participar en actividades que favorezcan el desarrollo moral y ético.

Además de lo anterior, los profesionales que trabajamos con alumnado con trastornos de conducta o con comportamientos desafiantes, así como sus familiares, debemos tener como

objetivo y finalidad fundamental, en definitiva, conseguir una mayor calidad de vida para ellos. Los denominados códigos de Buenas Prácticas guían nuestras actuaciones y actitudes hacia ese fin. En el cuadro 2 se recogen Buenas Prácticas en personas con conductas desafiantes.

Cuadro 2. Buenas Prácticas en Personas con Conductas Desafiantes (Novell, 2003).

- Las personas que presentan alteraciones conductuales siguen teniendo los mismos derechos que cualquier otro miembro de la sociedad.
- No debemos perder el respeto hacia las personas con alteraciones conductuales. El respeto es un derecho humano básico.
- Las Buenas Prácticas incluyen ayudar a las personas para que aprendan mejores maneras de comportarse.
- Las Buenas Prácticas incluyen reducir las consecuencias perniciosas de las alteraciones conductuales.
- El Personal no debe tener como objetivo castigar a las personas que presentan alteraciones conductuales.
- Los sistemas de control físico (sujeción mecánica) deben ser utilizados como último recurso para proteger a la propia persona o a los demás de daños.
- La restricción física no debe ser una estrategia rutinaria para controlar las conductas difíciles. Las Buenas Prácticas incluyen buscar formas alternativas para ello.
- Las Buenas Prácticas evitan los enfrentamientos personales con las personas que presentan alteraciones conductuales.
- Las Buenas Prácticas aseguran que haya un equilibrio entre las estrategias para reducir las conductas desafiantes y las oportunidades para aprender conductas más apropiadas.
- Las Buenas Prácticas tienen como objetivo promover el desarrollo personal y el bienestar emocional en personas con alteraciones conductuales.

4. DEFINICIÓN, EXPLICACIÓN, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS CONDUCTAS AUTOLESIVAS Y AGRESIVAS.

Dado que las conductas autolesivas (p.e., Rodríguez-Abellán, 1999) y agresivas suelen ser habitualmente las que generan más dificultades de convivencia, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, queremos referirnos a las mismas de manera más específica.

4.1. Conductas Autolesivas. Descripción, Evaluación e Intervención.

Definición.

La autolesión se refiere a un amplio abanico de conductas que dan como resultado un daño físico a la persona que la realiza.

Frecuentemente suelen ser estereotipadas y repetidas. A veces se habla de "autolesión mayor" cuando son actos que pueden causar heridas con un solo golpe (p.e., contra la pared, rodillazo en la cabeza, puñetazo en la cara,...), y "autolesión menor", que son actos repetitivos de poca intensidad pero que por su acumulación pueden dar lugar a heridas mayores (p.e., pellizcos, arañazos, golpes contra sitios puntiagudos,...).

Las conductas autolesivas más frecuentes son: golpearse la cabeza contra objetos, morderse, arañarse, golpearse la cara y arrancarse el pelo.

Estas conductas aparecen con mayor frecuencia en personas con discapacidad intelectual de grado severo y profundo y autismo, calculándose entre un 5 y un 15% la prevalencia en ésta última población.

Hay que anotar que si bien algunas de las conductas anteriores pueden presentarse en niños pequeños normales, suelen desaparecer depués de los cinco años.

Dadas las características de estas conductas, el objetivo de la intervención será la reducción máxima o la eliminación de las mismas.

Explicaciones.

Las explicaciones que se dan para este tipo de comportamientos son diversas:

a. Orgánicas o biológicas: las conductas autolesivas podrían tener su origen en una lesión orgánica, alteraciones cromosómicas o disfunciones cerebrales (p.e., Síndrome de Lesch-Nyhan, Síndrome de Cornelia de Lange).

b. Neurofisiológicas: las conductas autolesivas producen una estimulación o activación cerebral que es en sí misma reforzante y/o permite la reducción de ansiedad, agitación, hiperestimulación,... Una hipótesis bastante extendida al respecto se refiere al papel de los opiáceos endógenos, especialmente la endorfina Beta.

c. Motivacionales: Se entiende que las conductas autolesivas se originan o mantienen porque están controladas por procedimientos operantes, especialmente reforzamiento positivo o negativo.

d. Psicoanalíticas: La persona realiza las conductas autolesivas como consecuencia de conflictos emocionales tempranos.

Evaluación.

Utilizando las siguientes técnicas y estrategias:

- Análisis de documentos (informes anteriores).

- Entrevistas con personas significativas (padres, profesionales que le atienden, etc.).

- Observación: registros narrativos, anecdóticos, listado de conductas, cuestionarios, análisis funcionales y topográficos,...

- Los análisis funcionales conviene realizarlos en dos condiciones: en situaciones naturales, es decir, tal y como ocurren las conductas en diferentes contextos sin intervención concreta, y en situaciones preparadas para analizar qué ocurre ante determinadas "manipulaciones" o en condiciones específicas. Veamos algunos ejemplos de éstas:

  a) En una habitación están únicamente la persona con conductas autolesivas y el evaluador. Este lee. Cuando observa que aparece la conducta autolesiva le dice a la persona ¡no!, tocándole de manera suave en el brazo con el que se lesiona. Si la conducta se mantiene o aumenta, cabe plantearse la hipótesis de que la atención del adulto refuerza positivamente esa conducta, o quiere llamar su atención para comunicar algo.

  b) Situación instruccional con una tarea estructurada e individual. El evaluador se ausenta 30 segundos. Si la conducta autolesiva aumenta puede plantearse que es una evitación o escape de la situación (se refuerza negativamente).

  c) Situación de juego no estructurado con otros niños. Muchas alabanzas y refuerzos y no prestando atención a la Conducta autolesiva. Si ésta disminuye puede pensarse que un ambiente enriquecido, agradable, cambiante es favorecedor (se puede preparar la situación alternativa, es decir, una situación muy pobre, aislamiento o soledad del sujeto).

Como resultado de estas evaluaciones se ha podido constatar que aumentan o se mantienen las conductas autolesivas en situaciones de empobrecimiento ambiental, exigencia inadecuada de la tarea, tarea no agradable, la retirada de atención o de "cosas" que se le daban para que se calmase (castigo negativo).

INTERVENCIÓN.

La intervención siempre vendrá ajustada a la hipótesis explicativa de la conducta problema. Es conveniente hacer planteamientos de intervención de tipo "paquete", esto es, varias estrategias simultánea o sucesivamente.

Algunas son las siguientes:

- Modificaciones curriculares, enriquecimiento del ambiente, estimulación sensorial específica,...

- Modificación de las contingencias de reforzamiento: extinción, reforzamiento de conductas incompatibles o alternativas, reforzamiento de tasa baja, prevención de respuesta, tiempo fuera,...

- estrategias más intrusivas: restricción física, estímulos aversivos, etc.

- Co-ayuda de tratamientos farmacológicos, específicos o generales (neurolépticos, antagonistas opiáceos, tranquilizantes, antiepilépticos, etc.).

RESUMEN.

- Descripción de la conducta autolesiva.

- Evaluación de factores que producen o mantienen esa conducta.

- Intervención en "paquete" que parte de posibles hipótesis explicativas.

- Planificar el mantenimiento y generalización de los logros obtenidos.

- Evaluar la necesidad de un ajustado tratamiento farmacológico.

- Equilibrio en las actuaciones entre el respeto y los derechos de las personas afectadas y la necesidad y forma de actuar para controlar estas conductas, atendiendo a su seguridad y adaptación personal y social.

4.2. Conductas Agresivas, Disruptivas y otras conductas violentas. Descripción, Evaluación e Intervención.

DEFINICIÓN.

Se define como agresión aquella conducta que produce daño, dolor, lesión o malestar a otros. Ejemplos de agresiones pueden ser: escupir, patear, golpear, pinchar, tirar del pelo, arrojar objetos contra las personas, etc.

Se define como conducta disruptiva aquella que interfiere o altera algo, generalmente adecuado, como el ritmo de la clase, la libertad de otros, el confort, la tranquilidad. Ejemplos: gritar, correr, levantarse continuamente, arrojar objetos, llorar, hablar en alto, etc.

En este grupo de conductas inadecuadas se encuentran otras conductas violentas, tales como rotura de materiales, insultos verbales, el atemorizamiento físico y psicológico (Bullying), etc.

Estas conductas, en algunos momentos evolutivos u ocasiones concretas, pueden ser adaptativas; por ello es muy importante una adecuada evaluación que tenga en cuenta las características de la persona que realiza las conductas, el ambiente en el que está (normas, exigencias,...), la historia personal, etc.

EXPLICACIÓN.

En el caso de los alumnos gravemente afectados se han estudiado diferentes hipótesis explicativas:

a. Condiciones ambientales inadecuadas: ruidos, luz, temperatura, aglomeración, colocación en un espacio concreto, proximidad o lejanía de unos y otros, disposición de los materiales, tareas inadecuadas o aburridas,...

b. Condiciones biológicas: determinados síndromes, alteraciones o lesiones cerebrales, desequilibrio de neurotransmisores (p.e., hiperactividad noradrenérgica), estado biológico momentáneo (fatiga, enfermedad,...).

c. Por procedimientos de aprendizaje: dos son los procesos básicos implicados,

- Aprendizaje vicario o modelado: las personas lo han aprendido por la observación de modelos.

- Aprendizaje operante: las conductas se aprenden o se mantienen por reforzamiento positivo o negativo: logra obtener objetos deseados, la atención de los otros, escapar de una situación negativa o evitarla.

d. Ausencia de conductas adaptadas: se pueden tener esas conductas negativas porque no se ha aprendido a realizar las conductas alternativas positivas para ese contexto o situación (las normas, lo ordenado, lo que es correcto socialmente).

e. Finalidad comunicativa: algunas de estas conductas pueden tener una finalidad comunicativa, es decir, es la estrategia que utilizan para llamar la atención, dar información, expresar emociones, dolores, etc.

EVALUACIÓN.

La evaluación de este tipo de conductas desadaptativas ha de ser extremadamente "fina" debido a las diferentes explicaciones posibles que hemos señalado, a la necesidad de establecer con exactitud los marcos o cánones de referencia para considerar algo como disruptivo o violento, y a la implicación "emocional" de los que rodean a la persona que realiza estas conductas.

Por ello, se hace necesario una evaluación conductual que conlleve un análisis de las variables ambientales o contextuales (personales, físicas, instruccionales,...), un análisis de discrepancia (qué hace mal y qué debería hacer en ese momento, ante esa situación, ante esas personas,...) y un análisis funcional (relación contingencial entre antecedentes, conductas, consecuentes, repertorios comportamentales del sujeto, historia personal, estado del organismo,...).

Los procedimientos adecuados para obtener estos datos son: análisis de documentos e informes anteriores; entrevistas con las personas significativas de la persona; escalas o cuestionarios

de ajuste comportamental, hiperactividad, disrupción, ecológicos, etc; observación en situaciones naturales y/o "preparadas" para obtener registros narrativos y funcionales.

La planificación y desarrollo de esta evaluación puede exigir la ayuda o colaboración de algunos compañeros, del profesor de apoyo, del servicio de orientación o de los padres.

INTERVENCIÓN.

A la hora de tomar decisiones para intervenir ante conductas agresivas o altamente disruptivas, se ha de plantear tanto una priorización como el objetivo que se quiere lograr. Se debe intervenir en primer lugar ante aquellas conductas que causan daño a otros, y el objetivo será la eliminación.

Partiendo de la hipótesis explicativa extraída de la evaluación, podemos desarrollar estrategias de intervención tales como:

a) Modificaciones curriculares: modificaciones en el tipo de tareas, en las demandas, en la distribución temporal, en la organización de los espacios, la colocación del material, etc.

b) Modificaciones en las contingencias de reforzamiento: reforzamiento de conductas alternativas e incompatibles; crear ambientes ricos en posibilidades de obtener reforzamiento positivo, bien aumentando la posibilidad de conductas positivas o modificando los programas de reforzamiento (razón e intervalos); reforzar las conductas positivas o adaptadas con actividades que antes se obtenían como escape o evitación.

c) Uso de procedimientos aversivos: tiempo fuera del reforzamiento (“time out”), aplicado con gran cuidado y observación para confirmar que cumple la condición de aversivo, es decir, en esa situación no obtiene "ganancias" y es castigante; uso de estímulos aversivos, tales como sujeción física, ejercicio físico, spray de agua, frases o palabras amenazantes,...; procedimientos de sobrecorrección y práctica negativa.

d) Entrenamiento de conductas adaptadas e incompatibles: habilidades comunicativas, sociales, normas adecuadas,..., mediante modelado, ensayos de conducta, etc.

e) Tratamiento farmacológico: en algunos casos muy graves (o para una intervención en crisis) se hace necesario la utilización de fármacos. No obstante, lo adecuado es que sirvan como coadyuvantes para poder desarrollar algunas de las intervenciones antes señaladas, no como tratamiento de elección.

RESUMEN.

- Ante conductas agresivas o altamente disruptivas se debe hacer una correcta evaluación, tanto para establecer su **discrepancia** en relación con los marcos de referencia o comportamientos exigidos y aceptados, como para encontrar hipótesis explicativas sobre su origen y mantenimiento.

- Para intervenir ante conductas de este tipo se seleccionará o priorizará la más grave y se establecerán con claridad los objetivos de logro.

- Las intervenciones ante estas conductas deben ser "en paquete", es decir, se hace necesario en la mayoría de los casos utilizar conjuntamente varias de las estrategias de intervención antes señaladas.

- Estas conductas negativas, más que otras, producen una "carga emocional" fuerte en todas las personas que rodean al sujeto, lo que a veces se traduce en rechazo, dejar hacer, buscar especialistas, apelar a la medicación,..., actitudes o comportamientos inadecuados e incompatibles con una actuación más positiva y que deben ser modificados.

ANEXO

ENTREVISTA PARA EL ANALISIS FUNCIONAL DE CONDUCTAS DESAFIANTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

A continuación aparecen una serie de preguntas referidas a **comportamientos inadecuados** actuales de su hijo/alumno, que se producen en diversas circunstancias o situaciones. Conteste a ellas con la mayor objetividad posible, dado que son el primer paso para intervenir con la finalidad de modificarlos. Al final de las preguntas hay un apartado de OBSERVACIONES Y COMENTARIOS para que añada todo lo que le parezca oportuno. **GRACIAS POR SU COLABORACION.**

ALUMNO/HIJO ____Edad _____ Curso ________

QUIÉN REALIZA LA ENTREVISTA ____

QUIÉN/QUIENES CONTESTAN LA ENTREVISTA _________________________________

FECHA ____________

I.- DESCRIPCION DE LA CONDUCTA (seleccionar la conducta que más preocupa).

- ¿Qué conducta problemática o desafiante presenta?.

- ¿Qué hace cuando se comporta así?.

- ¿Qué dice cuando se comporta así?.

- ¿Con qué frecuencia ocurre esta conducta en la actualidad?.

- ¿Ha aumentado o disminuido la frecuencia y/o la intensidad en la actualidad?.

II.- <u>EXPLORACION FUNCIONAL</u>.

- ¿A qué hora/s del día aparece?.

- ¿En qué situaciones, momentos o lugares?.

- ¿Con qué persona/s?.

- ¿Qué ocurre, en general, inmediatamente antes?.

- ¿Podría decir que existe un acontecimiento o elemento que inicie o "desencadene" la conducta?.

- ¿Qué ocurre, en general, inmediatamente después?.

- ¿Cómo reaccionan las personas que le rodean y con qué consistencia?.

- ¿Qué ventajas o "ganancias" parece lograr con su comportamiento?.

- ¿Qué desventajas o "pérdidas" logra con esa conducta?.

- ¿Qué consecuencias reales tiene ese comportamiento para su vida?

III.- HISTORIA DEL PROBLEMA.

- ¿Cuándo apareció la conducta problema?.

- ¿En qué circunstancias y situaciones?.

- ¿Ha habido cambios biológicos, psicológicos o ambientales muy señalados en relación con el niño/adolescente?.

- ¿Se han observado cambios en la forma de presentarse o en la frecuencia desde su origen?.

- ¿Cuál puede ser el origen del problema?.

- ¿Parece imitar a otros con sus conductas inadecuadas?.

- ¿Cómo han venido reaccionando las personas que le rodean?.

- ¿Qué han intentado quienes rodean al niño/adolescente para que elimine o disminuya esa conducta problemática?.

- ¿Durante cuánto tiempo?.

- ¿Qué resultados ha dado?.

- ¿Se han observado intentos del niño/adolescente por cambiar su propia conducta?.

- ¿Qué resultados han dado?.

- ¿Cómo han reaccionado los que le rodean ante tales intentos?.

- ¿Qué opiniones existen sobre la conducta problemática?.

- ¿Qué opiniones existen sobre el niño/adolescente en general?.

- ¿Qué ha expresado el propio niño/adolescente sobre su conducta y lo que él hace para su control?

IV.- EXPLORACION DE REFUERZOS Y AVERSIVOS.

- ¿Qué hace con agrado?.

- ¿Qué le gustaría poseer?.

- ¿Qué le agradaría puntualmente?.

- ¿Con quién le gusta estar?.

- ¿Dónde le gustaría ir?.

- ¿Qué le gusta evitar?.

- ¿Qué le desagrada especialmente?.

- ¿Qué le molesta perder o no conseguir?.

- ¿Quién o quiénes serían los más indicados para proporcionar estos "premios" y "castigos"?

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS.-

5. BIBLIOGRAFÍA.

Bibliografía comentada.

- Carr, E.G.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J.I.; Kemp, D.C. y Smith, C.E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento.* Madrid: Alianza.

Los autores, bajo la dirección de Carr, elaboraron un libro imprescindible todavía hoy para el abordaje de los problemas de conducta y de los comportamientos desafiantes. La tesis fundamental del libro es la prevención de conductas desafiantes mediante la intervención comunicativa. Esta intervención es una poderosa herramienta que persigue el objetivo de construir competencias de comunicación y regulación social.

- Rivière, A. y Martos, J. (Comp.) (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: IMSERSO y APNA.

Este libro es fundamental en la comprensión y en el tratamiento del autismo y de otros trastornos del desarrollo. En él está incluido el capítulo de J. Tamarit: "*Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo*", que hemos citado en la unidad. Los primeros capítulos de Ángel Rivière son, sencillamente, geniales en cuanto plantea con un estilo cercano y atractivo las principales necesidades y estrategias de intervención del continuo o espectro autista.

- Novell, R. (Coord.) (2003). *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.

Libro teórico y práctico editado por FEAPS, y dirigido a profesionales que trabajan con personas con discapacidad intelectual. Sitúa muy bien las relaciones y las diferencias entre salud mental y discapacidad intelectual.

- Reyzábal, M.V. (2006). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Material elaborado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en el que se concentran planteamientos teóricos y prácticos en relación a los trastornos de conducta. También recoge normativa sobre el tema, escalas y cuestionarios de observación, y recursos de interés.

Referencias bibliográficas.

- Bollullo, A.; Cucarella, V.; De Los Santos, R.; Escribano, L.; Gómez, M.; Illera, A.; Márquez, C. y Tamarit, J. (2006). "*Documento para el debate: Parámetros de Buena Práctica del profesional del autismo ante las conductas desafiantes*". Disponible en http://www.aetapi.org.

- Carr, E.G.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J.I.; Kemp, D.C. y Smith, C.E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento.* Madrid: Alianza.

- Emerson, E. (1995). *Challenging Behavior.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.* Madrid: MEC.

- Novell, R. (Coord.) (2003). *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.

- Reyzábal, M.V. (2006). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- Rodríguez-Abellán, J. (1999). *Intervención terapéutica en autismo infantil y trastornos generalizados del desarrollo: Autolesión y autoestimulación.* Revista de Neurología, 28 (supl. 2), pp. 130-134.

- Tamarit, J. (1997). "*Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo*". En A. Rivière y J. Martos (Comp.), El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas (pp. 639-656). Madrid: IMSERSO y APNA.

ENLACES WEB COMENTADOS.

- www.aetapi.org

Es la página oficial de la Asociación de profesionales que trabajan con alumnado con Trastornos del Espectro Autista. En ella se pueden consultar diferentes contenidos. Uno de los más importantes es el referido a la intervención en comportamientos desafiantes.

- www.pnte.cfnavarra.es/creena

Es la página del Centro de Recursos para la Educación Especial de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra. Es muy completa y está muy diversificada en temas educativos. Algunos contenidos están referidos a problemas o trastornos de conducta.

- www.feaps.org

Feaps es la Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Intelectual y Parálisis Cerebral, y en los últimos años está teniendo un importante auge, no solamente en la organización de servicios para las personas que atiende, sino también en la elaboración de materiales para mejorar la calidad de vida de estas personas. Uno de los aspectos que más está trabajando es, precisamente, el de los trastornos de conducta.

GLOSARIO DE TÉRMINOS.

- **Habilidades adaptativas:** Son los comportamientos relacionados con la comunicación, el cuidado personal, las habilidades sociales, el uso de la comunidad, la autodirección, etc., que favorecen la integración e inclusión de una persona en el contexto social en el que se desarrolla su vida.

- **Sistema o forma de comunicación:** Hacemos referencia al uso de formas de comunicación alternativas –o aumentativas- del lenguaje verbal. El punto de partida es que el proceso humano básico es la comunicación, y que ésta puede adquirir la forma verbal –la habitual y mayoritaria- o cualquier otra forma (signada, pictográfica, simbólica, etc.) que sea útil y funcional para una persona en un momento dado, o de manera permanente.

ACTIVIDADES.

- **Actividad de reflexión.**

Analizar y valorar aspectos o factores metodológicos y organizativos del aula que puedan favorecer comportamientos desafiantes del alumnado.

- **Actividad de aplicación.**

Proponer que el alumnado del grupo-clase negocie, consensúe y concrete de normas de funcionamiento y de convivencia. Dar voz y voto a los alumnos o alumnas con dificultades o trastornos de conducta.

AUTOEVALUACIÓN.

1. Los trastornos de conducta se producen:

a) Únicamente por causas de tipo biológico.
b) Por causas achacables sólo al alumnado.
c) Debido a factores interactivos entre el alumnado y el entorno.
d) Debido al ambiente familiar.

2. Las necesidades educativas especiales:

a) Tienen un origen interactivo.
b) Tienen una causa centrada en el alumnado.
c) Están relacionadas sólo con los trastornos de conducta.
d) Se identifican evaluando sólo al alumno.

3. Para la LOE, el alumnado con necesidades educativas especiales es el que tiene:

a) Discapacidad y altas habilidades.
b) Discapacidad y trastornos de conducta.
c) Altas habilidades y problemas de aprendizaje.
d) Problemas importantes de motivación y desfase curricular.

4. Una de las principales necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta es:

a) Aprender habilidades sociales y de comunicación.
b) Conseguir superar las evaluaciones normativas.
c) Aprender conceptos sociales.
d) Aprender estrategias de resolución de problemas matemáticos.

5. Los trastornos de conducta:

a) No condicionan el proceso educativo de un alumno.
b) Se producen sólo en el contexto escolar.
c) Suponen un handicap social y curricular para el alumnado.
d) Se producen sólo en el ámbito familiar.

Soluciones a las preguntas de la auto-evaluación:

1. c
2. a
3. b
4. a
5. c

ANEXO

ENTREVISTA PARA EL ANALISIS FUNCIONAL DE CONDUCTAS DESAFIANTES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

A continuación aparecen una serie de preguntas referidas a **comportamientos inadecuados** actuales de su hijo/alumno, que se producen en diversas circunstancias o situaciones. Conteste a ellas con la mayor objetividad posible, dado que son el primer paso para intervenir con la finalidad de modificarlos. Al final de las preguntas hay un apartado de OBSERVACIONES Y COMENTARIOS para que añada todo lo que le parezca oportuno. **GRACIAS POR SU COLABORACION.**

ALUMNO/HIJO _______________________________ Edad _____ Curso ________

QUIÉN REALIZA LA ENTREVISTA ______________________________________

QUIÉN/QUIENES CONTESTAN LA ENTREVISTA __________________________

FECHA ____________

I.- DESCRIPCION DE LA CONDUCTA (seleccionar la conducta que más preocupa).

- ¿Qué conducta problemática o desafiante presenta?.

- ¿Qué hace cuando se comporta así?.

- ¿Qué dice cuando se comporta así?.

- ¿Con qué frecuencia ocurre esta conducta en la actualidad?.

- ¿Ha aumentado o disminuido la frecuencia y/o la intensidad en la actualidad?.

II.- EXPLORACION FUNCIONAL.

- ¿A qué hora/s del día aparece?.

- ¿En qué situaciones, momentos o lugares?.

- ¿Con qué persona/s?.

- ¿Qué ocurre, en general, inmediatamente antes?.

- ¿Podría decir que existe un acontecimiento o elemento que inicie o "desencadene" la conducta?.

- ¿Qué ocurre, en general, inmediatamente después?.

- ¿Cómo reaccionan las personas que le rodean y con qué consistencia?.

- ¿Qué ventajas o "ganancias" parece lograr con su comportamiento?.

- ¿Qué desventajas o "pérdidas" logra con esa conducta?.

- ¿Qué consecuencias reales tiene ese comportamiento para su vida?

III.- HISTORIA DEL PROBLEMA.

- ¿Cuándo apareció la conducta problema?.

- ¿En qué circunstancias y situaciones?.

- ¿Ha habido cambios biológicos, psicológicos o ambientales muy señalados en relación con el niño/adolescente?.

- ¿Se han observado cambios en la forma de presentarse o en la frecuencia desde su origen?.
- ¿Cuál puede ser el origen del problema?.
- ¿Parece imitar a otros con sus conductas inadecuadas?.
- ¿Cómo han venido reaccionando las personas que le rodean?.
- ¿Qué han intentado quienes rodean al niño/adolescente para que elimine o disminuya esa conducta problemática?.
- ¿Durante cuánto tiempo?.
- ¿Qué resultados ha dado?.
- ¿Se han observado intentos del niño/adolescente por cambiar su propia conducta?.
- ¿Qué resultados han dado?.
- ¿Cómo han reaccionado los que le rodean ante tales intentos?.
- ¿Qué opiniones existen sobre la conducta problemática?.
- ¿Qué opiniones existen sobre el niño/adolescente en general?.
- ¿Qué ha expresado el propio niño/adolescente sobre su conducta y lo que él hace para su control?

IV.- EXPLORACION DE REFUERZOS Y AVERSIVOS.

- ¿Qué hace con agrado?.
- ¿Qué le gustaría poseer?.
- ¿Qué le agradaría puntualmente?.
- ¿Con quién le gusta estar?.
- ¿Dónde le gustaría ir?.
- ¿Qué le gusta evitar?.
- ¿Qué le desagrada especialmente?.
- ¿Qué le molesta perder o no conseguir?.
- ¿Quién o quiénes serían los más indicados para proporcionar estos "premios" y "castigos"?

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS.-

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA

M. D. Verdejo Bolonio, J. M. Herrero Navarro, M. Caravaca Cantabella y M. A. Escobar Solano.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. Consejería de Educación y Cultura, C/ Camino Viejo de Monteagudo, 109, 30007-Murcia.

> *"Las conductas que suponen un riesgo para la calidad de vida de quienes la realizan y para su entorno, suponen un reto, un desafío, que la comunidad educativa ha de hacer suyo. El sujeto no tiene la culpa, la respuesta depende de nosotros, de nuestras actitudes, nuestra competencia, nuestra capacidad para enseñarle habilidades significativas que sean relevantes para comprender y regular de modo positivo y enriquecedor su entorno físico, social y personal". ¡Recojamos el desafío!*
>
> *(J. Tamarit, 1999)*

RESUMEN.

Los modelos médico, psicoanalítico y psicométrico propugnan que "la alteración de la conducta" es producida, solo y exclusivamente, por causas internas a la propia persona, otorgándole un papel pasivo a la intervención ante dichos comportamientos. Desde el enfoque conductista la respuesta a estas conductas se centran en el ambiente, a diferencia del modelo cognitivo, que otorga al sujeto un papel activo en la configuración de su comportamiento. En esta unidad, la propuesta de intervención educativa en dichos Trastornos o alteraciones de conducta parte de un enfoque ecológico, en el cual, la intervención no está solamente centrada en la persona, sino que dota de gran importancia al contexto donde se desenvuelve, subrayando la interacción entre ambos. Se defiende el modelo conductual positivo, basado no tanto en la intervención "contra" la conducta definida como desafiante, sino en la construcción o fortalecimiento de conductas alternativas o incompatibles con la conducta inadecuada.

1.- INTRODUCCIÓN.

Toda intervención educativa y psicopedagógica necesita de una reflexión previa. Las intervenciones ante los trastornos de conducta, en la mayoría de los casos, adolecen de esa actitud reflexiva. A modo de introducción describiremos los diferentes enfoques desarrollados

ante los problemas de conducta, para plantear, finalmente, una intervención basada en un enfoque ecológico: el apoyo conductual positivo.

Hemos avanzado mucho y de manera importante en los últimos años en lo que respecta a la forma de intervenir ante los trastornos de conducta. Hemos contado para ello con las aportaciones de numerosos profesionales, que durante mucho tiempo han dedicado su trabajo y esfuerzo en la puesta en marcha de experiencias que confirman y avalan los progresos que en la actualidad tenemos sobre este tema. No siempre se han entendido de la misma manera los problemas de conducta, ni se ha actuado ante ellos de igual forma. Según qué momento, se han dado respuestas desde perspectivas muy diferentes. En los casos más extremos las personas que, además de su discapacidad, tienen problemas de conducta, principalmente de naturaleza agresiva, no se ven en nuestra comunidad, y esto no se debe precisamente a que no existan, sino a que están excluidos de la mayoría de los servicios comunitarios.

Durante mucho tiempo, diferentes estudios se han dedicado a investigar sobre la búsqueda de factores de riesgo que pudiesen contribuir, o ser la causa, de la aparición de los problemas de conducta, encontrando diferentes teorías explicativas. Los modelos médico, psicoanalítico y psicométrico -aplicado éste durante mucho tiempo-, han considerado que el "comportamiento anormal" estaba producido solo y exclusivamente por causas internas a la propia persona, otorgándole un papel pasivo a la intervención ante dichos comportamientos.

Desde el enfoque conductista, por el contrario, se declara que los factores ambientales y sociales son fundamentales para el mantenimiento del comportamiento "anormal", es decir, entiende que el comportamiento humano depende de factores ambientales externos al sujeto y, por lo tanto, puede ser modificable por la acción del medio ambiente. El sujeto es un ser pasivo, y reactivo a la acción del medio ambiente.

El modelo cognitivo considera al sujeto como un ser activo que elabora la información del medio ambiente. Este modelo va más allá del conductismo, en cuanto que entiende que el comportamiento de un sujeto no depende exclusivamente de las variables ambientales, sino de los procesos internos de procesamiento de información que hace que un sujeto de una respuesta diferencial ante un mismo estímulo ambiental. Considera que el sujeto tiene un papel activo en la configuración de su comportamiento y no depende exclusivamente de causas remotas, deterministas e inamovibles.

Ninguno de los anteriores modelos ha proporcionado una explicación completa y resultados enteramente satisfactorios en relación a las alteraciones de la conducta. Es preciso, pues, continuar en la búsqueda de otras propuestas, que aún teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, encuentren una respuesta más ajustada y completa, dando una mayor importancia a los contextos que rodean al niño, y nos conduzcan a resultados más satisfactorios.

Los autores de este trabajo entendemos que la propuesta de intervención educativa más completa y coherente respecto a los trastornos o alteraciones de conducta, es la que se realiza desde un enfoque más ecológico; en el cual la intervención no está solamente centrada en la persona, sino que cobra una mayor importancia el contexto donde ésta se desenvuelve, así como la interacción entre ambos. Como consecuencia, entendemos que no es suficiente con programar acciones dirigidas a la persona en su individualidad, al alumno como tal, sino que es preciso partir de la consideración de estos alumnos como personas que requieren procesos de ajuste al contexto o contextos en los que viven y, recíprocamente, personas que necesitan que esos contextos se ajusten también a sus condiciones individuales y, por tanto, únicas.

Es necesario, por tanto, partir de un concepto más amplio de enseñanza, considerando ésta como una serie de procesos bidireccionales en los que participan diversas variables: profesorado, alumnado y contexto. Dichos procesos son dinámicos y están en continuo cambio. Dicho de otra forma, la presencia entre nosotros de los alumnos con alteraciones graves de conducta nos obliga a diseñar intencionadamente procedimientos y estrategias que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje, de convivencia y de inter-relación.

Desde las páginas que siguen entendemos que dar las respuestas adecuadas a los niños y adolescentes con estos trastornos es un reto para los servicios, recursos y profesionales destinados a promover el desarrollo personal y social, y la integración de estas personas. El modelo que exponemos a continuación responde a nuestra forma de entender la intervención.

2.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. APOYO CONDUCTUAL POSITIVO FRENTE A UN ENFOQUE AVERSIVO.

El apoyo conductual positivo (p.e., Canal, 1998) no es tanto una intervención “contra” la conducta definida como desafiante, sino una intervención para la construcción o fortalecimiento de conductas alternativas o incompatibles con la conducta inadecuada. Este planteamiento, relacionado con el enfoque interaccionista o ecológico, se desarrolla, en parte, como respuesta al carácter artificial que puede llegar a tener la alternativa conductual. Trata de comprender la actividad educativa como un proceso de relación, de interacción comunicativa, y de implicar al alumno en experiencias que le resulten significativas y promuevan una actividad realmente asimiladora. Se basa en la idea de capitalizar las actividades e intereses espontáneos de los alumnos con alteraciones o trastornos de conducta y buscar tareas intrínsecamente motivadoras para ellos.

Esta forma de intervenir ante las alteraciones de la conducta, no se opone radicalmente a ciertas prácticas del modelo conductual, ya que se asume que la enseñanza del niño con trastornos generalizados del desarrollo (y de otros muchos niños con discapacidad) requiere un cuidadoso control de las condiciones de aprendizaje, el control de los refuerzos contingentes a la conducta infantil, o la adopción de un modelo de aprendizaje sin errores; no obstante, asume una perspectiva diferente en cuanto insiste en situar los objetivos de enseñanza en un marco evolutivo, enfatiza el carácter ecológico de la conducta (y, por tanto, de la enseñanza) y la necesidad de que las actividades de aprendizaje sean significativas para el niño (Rivière, 1999).

2.1.- DEFINICIÓN.

Definimos el Apoyo Conductual Positivo (ACP) como la propuesta educativa que trata de dotar a la persona de medios más eficaces, y socialmente aceptables, que le permitan cubrir sus necesidades y desenvolverse adecuadamente en su entorno físico y social. Los problemas de conducta frecuentemente ocurren en entornos que no dan a la persona oportunidades de usar y aprender conductas adaptadas y apropiadas a su edad. Es este sentido, está demostrado que existe una estrecha relación entre los trastornos de conducta y la ausencia de estrategias en el manejo del contexto. En muchas ocasiones, a éstas personas les faltan las herramientas para poder comunicarse, para manejar claves sociales que le permitan controlar su entorno. Por lo tanto, la

mejor forma de tratar estos problemas es -antes de nada- introducir esas estrategias ausentes, enseñándoles habilidades comunicativas y sociales que le ayuden a interactuar, a moverse de forma autónoma en los diferentes medios en los que se desarrolla, y tener un mayor control sobre sus propias vidas (Tamarit, 1995b; 1997).

Desde esta perspectiva, lo más importante, la mejor manera de tratar los problemas de conducta, es contar con un plan de prevención, es decir, crear una línea coherente de intervención educativa que de respuesta real y práctica a las necesidades educativas de nuestros alumnos; "*esa sí seria una buena vacuna para impedir que aparezcan problemas de conducta*" (Carr et al., 1996, p 47).

2.2.- PRINCIPIOS BÁSICOS DEL APOYO CONDUCTUAL POSITIVO.

- La alteración de la conducta tiene una función para la persona que la realiza.
- Las alteraciones de la conducta están relacionadas con el contexto.
- Una intervención eficaz está basada en la comprensión de la persona, de su conducta y del contexto social.
- El plan de apoyo debe tener en cuenta los valores de la persona, respetar su dignidad y aceptar sus preferencias y aspiraciones.

2.3.- PUNTOS DE PARTIDA EN LA INTERVENCIÓN DESDE EL MODELO DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO.

- Parte de una Evaluación funcional, vinculando variables ambientales con las hipótesis relativas a la función de la conducta problemática.
- Tiene en cuenta la globalidad e incluye intervenciones múltiples.
- Trata de enseñar habilidades alternativas y de adaptar el ambiente.
- Refleja los valores de la persona, respeta su dignidad y sus preferencias, y trata de mejorar su estilo de vida.
- Se diseña para ser aplicado en contextos de la vida diaria, haciendo uso de los recursos disponibles y basándose en una visión compartida del problema.

- Mide el éxito de los programas por el incremento en la frecuencia de la conducta alternativa, el descenso de la frecuencia de la conducta problemática y por mejoras en la calidad de vida de la persona.

3.- PLAN DE INTERVENCIÓN.

En el momento de planificar la intervención cabe preguntarse y contestar a diferentes cuestiones: ¿Cómo ayudar a prevenir las conductas inadecuadas, problemáticas, desafiantes?, ¿Cómo intervenir ante las alteraciones de conductas en situaciones de crisis?, ¿Cómo desarrollar un proceso de evaluación e intervención funcional ante estas alteraciones de la conducta? El punto de partida, y teniendo como referencia a *E.* Carr y a sus colaboradores (1996, p. 61 y ss), será una evaluación funcional de la conducta para, a partir de ella, diseñar la intervención.

3.1.- Evaluación Funcional.

La evaluación funcional de la conducta trata de responder a: ¿Por qué ocurre la conducta desafiante?, ¿A qué propósito sirve?, ¿Qué intención o finalidad tiene?. Con ello buscamos diferenciar entre la forma (topografía de la conducta) y el propósito, la intención que tiene el sujeto al realizar dicha conducta. Cuando se descubre a que propósito sirve la conducta-problema, se tiene más capacidad para diseñar intervenciones que proporcionen al sujeto alternativas con sentido para sus conductas alteradas. Para ello es necesario seguir una serie de pasos, que se describen a continuación.

3.2.- Componentes de la Evaluación Funcional.

a) Entrevista
b) Observación directa
c) Componente experimental

a) La entrevista es una herramienta esencial para hacerse una idea de lo que ocurre, y poder diseñar más eficazmente la observación. No siempre la información aportada en las diferentes entrevistas se corresponde con la observación directa. La entrevista, además de darnos abundante información, puede ser un instrumento poderoso para centrar el problema y obtener datos relevantes sobre la conducta y las funciones que puede cumplir ésta. Se trata de entrevistar a personas cercanas al alumno/a (tutor, profesores de apoyo, familia, fisioterapeuta,

auxiliar educativo, monitor de comedor, compañeros, etc.), de tal manera que obtengamos la mayor información de cómo se comporta en cada situación, y poder contrastar las diferentes respuestas del mismo (en el anexo 1 proponemos un ejemplo).

b) Con la observación directa tratamos de observar al alumno con atención y directamente durante un periodo de tiempo (aproximadamente dos semanas, en función de la conducta o conductas que queramos valorar). Las observaciones se realizarán en los diferentes contextos y actividades relevantes en los que el alumno se desenvuelve dentro del centro: aula, patio, comedor, gimnasio..., y siempre que sea posible (y a veces es muy necesario) en el contexto familiar o cualquier situación o espacio social. La situación física y social en cada uno de los diferentes contextos observados debe ser normal, no estar alterada ni simulada por ningún motivo. La persona que observa puede participar (observación participante), en alguna medida, de las actividades que se realizan en ese momento. Cada vez que se manifiesta un episodio de la conducta problemática, se anota pormenorizadamente en hojas de registro (anexo 2).

c) Componente experimental y verificación de las hipótesis. La persona que realiza la evaluación debe establecer, intencional y sistemáticamente, ciertas situaciones para determinar si el problema de conducta ocurre consistentemente es esas situaciones. Se trata de diseñar situaciones que nos permitan verificar si realmente las conductas se repiten con una intención determinada. Se trata de relacionar los datos de ambos procesos y hacer una síntesis clara de los puntos de coincidencia.

Las pautas a seguir para una mayor eficacia en el desarrollo de la evaluación son (cfr., por ejemplo, Carr et al., 1996),

- La descripción es la etapa inicial que incluye la entrevista y la observación directa, con el objeto de obtener una imagen clara del contexto social del problema de conducta, así como la reacción que ese problema suscita en los demás. Es muy importante describir bien la conducta durante la observación. Es fundamental realizar un análisis A – B – C, es decir, analizar Antecedentes – Behavior (conducta) – Consecuentes.

- La categorización consiste en agrupar toda la información recogida a partir de la descripción por medio de situaciones específicas, de acuerdo a los diferentes propósitos a los que parece servir la conducta problemática. Es decir, se trata de analizar los datos

obtenidos y analizarlos y comentarlos preferentemente en equipo, para pasar después a la intervención. Valorar los episodios conductuales y agruparlos por categorías que, entre otras, podrían ser: obtener atención, evitación de una situación aversiva-desagradable, petición-deseo de obtener algo, reforzamiento sensorial y/o hipo o hiper estimulación (podrían ser las hipótesis más frecuentes).

- Verificar si se ha generalizado la conducta aprendida a los diferentes contextos en los que se desenvuelve la vida del alumno.

3.3.- Consideraciones Previas.

En la elaboración del Plan de Apoyo Positivo es preciso tener en cuenta algunas consideraciones previas que son las que, de alguna manera, van a "garantizar" o "avalar" en gran medida un mayor éxito en la ejecución y desarrollo del plan de intervención.

a. Trabajo en equipo. Definición de sistemas de apoyo.
b. Coordinación con la familia.
c. Planificar los momentos de crisis.

a. Trabajo en equipo.

Como medida preventiva, de eficacia y buenas prácticas, es necesario una labor en equipo (ver cuadro 1), una labor conjunta y coherente, buscando un consenso profesional y una responsabilidad compartida. La mejor manera de afrontar adecuadamente la intervención ante las alteraciones de conducta es creando unos entornos laborales en los que se busque sistemas, formas de organización y funcionamiento efectivo; que permita reflexionar sobre la propia actuación, que permita el análisis en equipo y, por tanto, la intervención consensuada.

Así entendemos los equipos transdisciplinares, es decir, equipos de trabajo que parten de una concepción e intervención global, de ver a la persona como un todo. Por eso los miembros del grupo comparten información y habilidades que crean las fronteras de las diferentes disciplinas, de las diferentes tareas y funciones. Estos modelos surgen en reconocimiento de que las capacidades de la persona no pueden ser consideradas independientemente las unas de las otras, ni tampoco independientes del entorno.

Esta forma de trabajo en equipo presupone que tiene que darse un “dialogo más profundo”, un “mayor encuentro” entre las diferentes personas que intervienen con ese alumno/a. Este modelo apunta a un tipo de escuela más participativa, con el objetivo de dar una respuesta global, no fragmentaria, un aprendizaje que haga posible esa relación del sujeto consigo mismo y con el entorno. Supone, además, trabajar coordinadamente con otras instituciones o servicios (Centros de Salud Mental, Servicios Sociales, etc.).

Cuadro 1. Requisitos para hacer posible un trabajo en equipo.

Para hacer posible un trabajo en equipo se requieren unos requisitos básicos como:

- ✓ Buscar Complementariedad: cada miembro domina una parcela determinada del proyecto. Todos los conocimientos son necesarios para sacar el trabajo adelante.
- ✓ Potenciar la Coordinación: el grupo de profesionales con un líder, un coordinador a la cabeza debe actuar de forma organizada con el objetivo de sacar el proyecto adelante.
- ✓ Promover la Comunicación: el trabajo en equipo exige una comunicación abierta entre todos sus miembros, esencial para poder coordinar las distintas actuaciones. Todos hablamos el mismo lenguaje.
- ✓ Crear Confianza**:** cada persona confía en el buen hacer del resto de sus compañeros. Aceptar y anteponer el éxito del equipo al propio.
- ✓ Adquirir Compromiso: cada miembro está comprometido en aportar lo mejor de si mismo, poner todo su empeño en sacar el trabajo adelante.

Estos requisitos favorecen un trabajo cooperativo en un centro, es una alternativa que se ofrece frente a la productividad, competitividad y al individualismo... no es una la solución a todos los problemas, pero si una mejor manera de abordarlos.

Las implicaciones en la puesta en marcha de un equipo de trabajo se traducen en:

- Tener clara las funciones de cada miembro del equipo.
- Reuniones de coordinación y de trabajo común. Planificación.
- Asignación de tareas, coordinación dentro del equipo, accesibilidad, sin rango de superioridad.
- Necesidad de una comunicación clara, manteniendo todos el mismo lenguaje, con una comunicación fluida.
- Trabajar la cordialidad y las buenas maneras.

b) Coordinación con la familia

La intervención ante las conductas desafiantes es una tarea compleja, que implica a todo el entorno físico y social**.** Comienza con la realización de un análisis basado en el contexto y en

el que la implicación de la familia es fundamental. La familia es el sistema de apoyo por excelencia, los responsables de la toma de decisiones, los primeros en estar informados y con los que se debe contar para las propuestas de cualquier intervención; aspectos estos que se nos olvidan con demasiada frecuencia; como también se nos olvida lo mucho que necesitan de apoyo externo para llevar esta responsabilidad.

Puede servirnos y ser clarificador para los educadores que en algún momento tenemos que abordar situaciones complejas, conocer, según el "Modelo de Crisis" o "Periodos de Transición de Erickson", las fases por las que las familias transitan al enfrentarse con un hijo que presenta trastornos de conducta asociados a una discapacidad. Es importante, además, considerar en qué momento de la crisis están los padres, para planificar el tipo de entrenamiento que pueden recibir y cuáles son las necesidades específicas que tienen en ese periodo. Esto favorecerá y ayudará al éxito de un entrenamiento que teóricamente esté bien estructurado y planificado.

Cuadro 2. Esquema del Modelo de Erickson. Ciclo Transicional.

I. Inmovilización: Tensión y ansiedad inicial. Sensación de inmovilidad. No se piensa. No se hacen planes.

II. Minimización: Se quita importancia al problema. Se niega. La negación como reacción humana normal, tiene una función positiva: proveer del tiempo necesario para la reflexión, mientras se reagrupan las fuerzas internas para afrontar el problema.

III. Depresión: Consecuencia de la sensación de impotencia para enfrentar el problema.

IV. Aceptar la realidad: Inicio de la salida de la crisis.

V. Autointerrogación: La persona se muestra activa, se interesa por su nueva situación, nuevo estilo de vida.

VI. Búsqueda de significado: Puesta en marcha de los procesos cognitivos para comprender el significado de los cambios operados.

VII. Internalización : La comprensión de los cambios operados se incorpora en forma de conducta al comportamiento del individuo.

La familia tiene que estar formada e informada para tomar decisiones en relación a lo que se debe o no hacer en diferentes momentos de crisis. Para esto es necesario compartir esa información "privilegiada" de los profesionales y participar en las reuniones de toma de decisiones, para aprender qué y cómo hacer en según que situaciones planteadas.

Normalmente nos encontramos con dos realidades conviviendo sin mezclarse, la del contexto familiar, donde se actúa generalmente por intuición, por ensayo y error, y la del centro educativo, dónde se aplican y se deciden los programas elaborados por los profesionales. A través de la participación y la colaboración con la familia, además de resultar más enriquecedor, podríamos resolver mejor los problemas con los que nos encontramos. No olvidemos, por otra parte, lo que es un derecho que no podemos eludir, el derecho a la información y al consentimiento de cualquier actuación que se realice con una persona que no tiene poder de decisión, pero que tiene una familia con la que contar. En ocasiones, las familias desconocen sus derechos y nuestra obligación es dárselos a conocer, establecer una *cultura de la información* como un modelo sano de convivencia, ya que aunque en ocasiones parezca que nos movemos en mundos diferentes, compartimos más con las familias de lo que nos imaginamos y, sobre todo, compartimos el interés por una misma persona.

c) Planificar los momentos de crisis.

La intervención es un planteamiento educativo a largo plazo, que se centra en enseñar a los sujetos habilidades para evitar los problemas de conducta. En no pocas ocasiones, sin embargo, lo más importante, y la necesidad más apremiante que se presenta, es resolver los momentos de crisis, dado que suponen un riesgo, tanto para la persona que realiza la conducta desafiante como para las personas que la acompañan. Estos procedimientos de control no constituyen una forma de intervención en sentido estricto. Aún así, es necesario planificar las actuaciones para estas situaciones de crisis y tener previsto algunos pasos o procedimientos a seguir:

1.- Ignorar la conducta problemática (cuando sea posible)
2.- Proteger al sujeto, o a los otros, de las consecuencias físicas de la conducta.
3.- Contener momentáneamente al sujeto durante los episodios de la conducta problemática. En ocasiones puede ser necesario si está solo un adulto con un grupo de alumnos, aislar a la persona, acompañándole a una zona libre del espacio posible o, al revés, llevar al resto del grupo a una zona más segura y supervisar a la persona que está en situación de crisis. Es importante solicitar ayuda de manera controlada, para ello puede utilizarse un timbre con contraseña o mediante un recurso más normalizado usando un interfono. Retirar la contención de manera

gradual, es decir, en la medida que la persona va desistiendo de su intención de, por ejemplo, agredir.

4.- Retirar o evitar todo lo que pudiera provocar peligro (p.e., producir lesiones a la persona).

5.- Proporcionarle señales (conocidas técnicamente como "estímulos discriminativos”), que suscite una conducta no problemática. A veces da resultado hablarle con calma y tono comprensible, expresándole frases cortas y con pocas gesticulaciones. Realizar una valoración, en base a los conocimientos que poseemos sobre el curso de la situación en crisis que haya presentado antes, con el fin de hacernos una composición de lugar de las necesidades que vamos a precisar o de los recursos que anteriormente ha sido preciso emplear.

6.-Prestarle apoyo emocional positivo, informándole de la mejoría que vaya teniendo y recordándole que nos tiene a su lado para ayudarle. Es muy importante sacar partido entre las crisis. El mejor momento -como venimos repitiendo reiteradamente- para poner en marcha una interacción en problemas de comportamiento es cuando éstos no tienen lugar, cuando no se dan.

4.- APLICACIÓN PRÁCTICA DEL APOYO CONDUCTUAL POSITIVO.

Como venimos diciendo, la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta debería seguir un modelo centrado en la persona, diseñado y consensuado por todos y que no solo tiene por efecto reducir o eliminar las conductas problema, sino que también trata - a partir de practicas positivas como estrategias preventivas – ayudar a las personas a tener la mejor calidad de vida posible.

La practica positiva, frente a estrategias aversivas (como procedimientos que se emplean para establecer un control rápido y seguro de un episodio en el que la conducta de una persona está poniendo a alguien en riesgo, o por otras razones , que requiere una solución rápida) hacen que en la intervención sea necesaria la manipulación simultanea de diversas variables, tanto contextuales, como relativas al alumno, y que tienen que ver con:

a) Manipulaciones ecológicas. Con frecuencia, la aparición de conductas desafiantes son consecuencia de la interacción entre las necesidades individuales de la persona y el contexto ambiental o interpersonal en el que se desenvuelve. Por lo tanto, habrá que establecer cambios físicos, programáticos e interpersonales, que puedan influir positivamente en la aparición de conductas desafiantes. Precisamente, la evaluación funcional nos permite identificar esos

factores ambientales para actuar sobre ellos, modificándolos y, de esa manera, modificar las conductas alteradas o inadecuadas.

- Factores físicos. Se trata de intervenir sobre aspectos ambientales como la luz, ruido, distribución de espacios, agrupamientos, etc., que puedan favorecer esas alteraciones de conducta. En último término, se utilizarán cambios bidireccionales, buscando que la persona vaya acomodándose y asimilando situaciones reales, que le permitan una conducta adaptativa en su entorno.

- Factores programáticos. No existe una metodología ideal para todas las personas. Cada persona es única e irrepetible, con diferentes formas o estilos de aprendizaje; por ello es importante tener en cuenta, en el momento de la planificación, partir de los niveles de competencia de ese alumno, realizar las adaptaciones adecuadas en los elementos básicos del currículo, programar sobre entornos significativos, adecuar las actividades a las características de cada sujeto, presentar la información de forma comprensible, motivante y que le permita la elección y control de sus propias acciones. En este sentido, muchas veces aparecen comportamientos negativos como consecuencia de un excesivo control y nivel de exigencia desajustado. Estos factores deben ser objeto de una evaluación y planificación, de tal manera que se puedan producir cambios o modificaciones en el entorno como parte integrante de una estrategia que nos permita reducir o eliminar ese problema de conducta.

- Factores interpersonales. Tener, adoptar y mantener una actitud positiva por parte de los profesionales que intervienen con el alumno es una herramienta muy poderosa. Es importante convertirnos en señal de refuerzo, vincular una relación positiva con la comunicación, creando intereses compartidos, e interacciones y comunicación reciproca. Numerosos estudios han demostrado que las expectativas que una persona tiene acerca del comportamiento de otra se convierten en una profecía de autocumplimiento inducida.

b) Enseñanza en Entornos Significativos. **A**demás de trabajar en el entorno aula, es importante que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en contextos naturales. Muchos de nuestros alumnos tienen dificultad para generalizar las habilidades aprendidas en el aula; por ello, los contenidos curriculares pueden quedar integrados en rutinas funcionales de cada día, diseñando actividades significativas que posibiliten al niño desenvolverse en la vida diaria. Es

muy importante proporcionarle claves que le permitan autorregular su propia conducta, propiciándole una mayor flexibilización que le facilite expresarse con un mayor grado de espontaneidad, y vaya alcanzando mayores cotas de autonomía personal, mayor autodeterminación y, en definitiva, un mayor control sobre sus propia vida. Se trata de crear ambientes motivantes, significativos, afectivos, positivos, claramente predecibles y ajustados a sus necesidades, intereses y capacidades.

c) Enseñanza de habilidades comunicativas. Una verdadera equivalencia funcional significa que la conducta comunicativa da lugar a un efecto muy similar o idéntico al producido por la conducta problemática a la que está intentando reemplazar. Es preciso elegir el sistema de comunicación adecuado, incrementar la comunicación y mejorar el lenguaje comprensivo; con ello se persigue el desarrollo de la comunicación por todos los medios y estrategias posibles, siendo el único criterio fundamental lograr una comunicación efectiva y funcional.

Cuadro 3. Comunicación y conducta.

- Se persigue el desarrollo de la comunicación por todos los medios y estrategias posibles, siendo el único criterio fundamental lograr la comunicación efectiva. En este sentido, se puede considerar este enfoque como un modelo de *Comunicación Total*.

- Inclusión, con exclusión cero. Este principio indica que no existen prerrequisitos necesarios para iniciar la implantación de un sistema de comunicación; este debe ser promovido para todos y cuanto antes.

- Funcionalidad. La comunicación ha de garantizarse en todo momento, de modo que cuando las acciones pertinentes no sean ejecutadas por el niño, deberán serlo por los demás, entendiendo que "esos demás" son todos cuantos interactúan con el niño en los contextos familiar, escolar y comunitario.

- *Significatividad Social.* Una parte importante de la deficiencia o de la discapacidad es la percepción que los demás tienen de la persona. Así, deben adaptarse pautas y sistemas de comunicación que sean apropiados a la edad del alumno y a las expectativas sociales del medio.

- Toda conducta es comunicativa. No existen conductas carentes de significado en la interacción persona – medio, de modo que nuestro problema como educadores comienza por descubrir la intencionalidad comunicativa que encierran las conductas del alumno, su valor de interacción.

d) Promover la enseñanza de habilidades de planificación, habilidades adaptativas, habilidades sociales, etc. La falta de competencia social y de interacciones adecuadas está en la base de los problemas de conducta. Por eso, la enseñanza de habilidades sociales, junto con la intervención comunicativa, constituyen pilares básicos en la prevención de las conductas desafiantes. Es necesario enseñar a nuestros alumnos:

* Habilidades básicas de interacción social,
* Habilidades para hacer amigos,
* Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones,
* Habilidades de adaptación personal y de tolerancia
* Habilidades para la solución de problemas interpersonales,
* Habilidades para afianzar la autoestima,

Todas ellas son alternativas adecuadas a las conductas problemáticas y un soporte esencial de la intervención educativa.

e) Estructuración Espacio–Temporal. Una organización adecuada del entorno ayuda a nuestros alumnos a comprender mejor el medio, y a predecir los acontecimientos que suceden habitualmente en él, de forma que puedan desenvolverse con mayor autonomía. La estructuración del entorno mediante claves u otro tipo de ayudas visuales o auditivas, muy utilizada con los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, tienen como finalidad que reciban por adelantado información suficiente sobre lo que va a suceder y lo que se espera de él, potenciando su capacidad para controlar e incidir en su entorno. De esta manera nos estamos “vacunando” ante la presencia de conductas desafiantes, estamos realizando una actividad preventiva. Se trata de eliminar las barreras psicológicas con las que se encuentran nuestros alumnos, sustituyendo una serie de claves complejas, abstractas y poco perceptibles, por claves concretas, sencillas y duraderas, de tal forma que permitan a nuestros alumnos mejorar sustancialmente en su:

- Capacidad de autocontrol
- Dominio y control de entorno
- Mayor flexibilidad

- Un mayor grado de espontaneidad, favoreciendo así competencias de interacción.

Mediante fotos, dibujos, pictogramas, carteles, y otro tipo de ayudas, se ordenan temporalmente las acciones principales de la jornada diaria con paneles informativos, agendas personales, relojes adaptados etc.

Con esta metodología de trabajo generalizada como práctica habitual en el aula y demás entornos de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, buscamos dotarles de las claves necesarias que le permitan entender su entorno, controlarlo e influir en él de manera adecuada y adaptativa, superando las barreras psicológicas y de comunicación que limitan su integración plena en los diferentes contextos sociales y comunitarios.

La estructuración del ambiente se refiere fundamentalmente a dos variables relacionadas entre si: el espacio y el tiempo.

La ordenación del espacio se realiza mediante señales que permitan entender más fácilmente los sucesos y ejercer control sobre los mismos. Utilizamos pictogramas, símbolos y carteles para señalar las diferentes dependencias del centro: marcadores de puertas, de mobiliario, y diferentes rincones de las aulas.

La ordenación temporal se realiza mediante fotos, dibujos, pictogramas, carteles y otro tipo de ayudas, con el objeto de ordenar temporalmente las acciones principales de la jornada diaria con paneles informativos, agendas personales, relojes adaptados etc.

Las Agendas personales, calendarios, relojes adaptados, espacios personalizados, paneles emocionales... son instrumentos que facilitan al alumno organizar su espacio y su tiempo; favorecen el aprendizaje para programar los acontecimientos sociales relevantes de la vida cotidiana, logrando con ello el mayor grado de autonomía e independencia posible. Nuestros alumnos pueden y deben decidir, opinar, participar, ser autores de su propia vida. Hemos de dejar que decidan ellos confiando en sus posibilidades y favoreciendo su independencia y toma de decisiones. El soporte material es un documento elaborado en el centro, en el que se trabajan diferentes aspectos.

Se pretende con ello que el alumno vaya tomando conciencia y organizando su espacio y su tiempo. Con el panel del aula van aprendiendo a estructurar su tiempos en el colegio, con las agendas personales este horario se personaliza, no quedando reducido al tiempo que pasan en el centro, sino aprendiendo a organizar también el espacio fuera de él: asistir a una fiesta de cumpleaños de un amigo, salir de paseo con..., ir al club, montar en bici, visitar a..., revisión médica...ver la tele... Es decir, que aprenda a anticipar y programar los acontecimientos sociales relevantes, organizando sus necesidades particulares y aprendiendo a planificarse.

En definitiva, este enfoque de intervención en trastornos de conducta va ligado a una programación positiva, al desarrollo de buenas prácticas como una nueva perspectiva de intervención. Unas buenas practicas que se definen como una acción o conjunto de acciones planificadas que responden a una necesidad y que, además de satisfacer necesidades y expectativas hacia las personas a las que va dirigida, suponen una mejora evidente para esa organización, ese servicio o ese centro educativo.

Desde luego, no es incompatible con el enfoque conductual positivo utilizar estrategias conductuales, que derivan de la psicología del comportamiento. Remitimos al anexo 3 para tener una visión general de las diferentes técnicas y estrategias conductuales (ver, también Cidad, 1987).

5.- SEGUIMIENTO.

Por último hay que destacar que cualquier plan de intervención que se proponga debe contemplar un seguimiento adecuado. Este seguimiento será continuo, tendrá en cuenta la valoración sobre la consecución de los objetivos propuestos, que no pueden ser otros que el evitar el desarrollo de la conducta inadaptada y permitir que la conducta alternativa la generalice a otros contextos y situaciones. En definitiva, la valoración se centrará en la mejora de la calidad de vida de esa persona, de su entorno familiar y social.

Debemos crear instrumentos, herramientas y estrategias que faciliten al alumno organizar su espacio y su tiempo, que aprenda a programar los acontecimientos sociales relevantes de la vida cotidiana, logrando con ello el mayor grado de autonomía e independencia para una integración social y comunitaria real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal, R. (1998). “El proceso para instaurar programas de apoyo conductual positivo en servicios residenciales”. *III Jornadas Nacionales de problemas de conducta en discapacitados psíquicos*. Ciudad Real: Asociación de Profesionales por la Integración en Castilla la Mancha.

Carr, E.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J. I.; Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento.* Madrid: Alianza.

Cidad, E. (1987). Modificación de conducta en el aula e integración escolar. UNED.

Rivière, A. (1999). “Las alteraciones de conducta en el espectro autista”. En VVAA, *Problemas de conducta en discapacitados psíquicos.* Actas de las III Jornadas Nacionales de la Asociación de Profesionales por la Integración en Castilla-La Mancha. Ciudad Real.

Tamarit, J. (1995b). “Respuesta contextualizada ante las conductas desafiantes en escolares con autismo”. En M. A. López (Coord.): *Autismo: la respuesta educativa*. Murcia: Centro de Profesores y Recursos I.

Tamarit, J. (1997). “Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo”. En A. Rivière y J. Martos (Comp.): El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas ***Actas del II Symposium Internacional de Autismo.*** Madrid: IMSERSO. Capítulo 21, pp. 639-656.

ANEXO 1

Entrevista a la tutora:

- Cuéntame cómo es ....en clase.
- ¿Cuándo hace eso?
- ¿Qué hiciste tú?
- ¿Qué hicieron los compañeros?
- ¿Cómo terminó todo?

Entrevista a personas cercanas al alumno/a (ate, fisio, monitor...) :

- ¿ Tienes problemas con...............?
- Cuéntame que opinión tienes de.....................y de su comportamiento.
- Dime algún ejemplo
- ¿Qué hiciste cuando ocurrió?

Entrevista a los compañero:

- Me gustaría que me contaras lo que pasó el otro día.
- ¿Por crees tú que .... hizo eso.
- ¿Qué hiciste tú?

Entrevista a la familia:

- Cuéntame como es............... en casa.
- Puedes describirme algunos ejemplos
- ¿Cómo reacciones cuando pasa eso?

Entrevista a ...

ANEXO 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Nombre Alumno/a: Observador/a:

Contexto general: Fecha:
Hora:

- Contexto interpersonal:
- Conducta problema:
- Reacción personal:

Hipótesis:

--- o O o ---

ANTECEDENTES ¿Que pasa? Personas, tareas, materiales, estímulos	DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	CONSECUENTES ¿Cómo reacciona el contexto? Reacción personal

ANEXO 3.

TECNICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Los procedimientos y técnicas de intervención en problemas de conducta son muchas y variadas. La utilización de cada una de ellas dependerá de las características y reacciones de cada sujeto, adaptándose a las necesidades y situaciones del contexto.

Para seleccionar las técnicas de intervención hay que tener presentes todos los datos obtenidos en la evaluación, así como la naturaleza de la conducta problema y las variables que la tienen bajo control.

TÉCNICAS PARA FOMENTAR Y MANTENER CONDUCTAS ADECUADAS

La lectura de estos cuadros no debe ser lineal sino que debe implicar una visión conjunta de la intervención en donde no hay una técnica especial para cada problema o situación especifica, sino que lo adecuado seria la utilización de varias técnicas de manera que se "garantice" la mayor eficacia.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR Y MANTENER CONDUCTAS (CIDAD, 1987)

PROCEDIMIENTO	PARA QUE	CÓMO	DURACIÓN
COMUNICACIÓN POSITIVA	Crear un clima de confianza, enviar claramente los mensajes y escuchar activamente.	Exhibiendo las habilidades de comunicación requeridas en el modelo de simetría interactiva.	Larga
INSTIGACIÓN VERBAL	Facilitar temporalmente la emisión de la respuesta, cuando ésta no se produce ante las señales apropiadas del ambiente.	Analizados los componentes de la conducta que tiene que realizar el sujeto, se le dice secuencialmente lo que tiene que hacer, utilizando palabras de su repertorio.	Larga, si va seguida de reforzamiento
MODELADO	Facilitar la aparición de nuevas conductas y aumentar la probabilidad de emisión de conductas de baje frecuencia.	Exponiendo al sujeto a la conducta de un modelo y reforzando la conducta del modelo y la imitación.	Larga, si las limitaciones son reforzadas intermitentemente
GUÍA FÍSICA	Facilitar temporalmente la emisión de respuestas que no se producen ante las señales apropiadas, la instrucción verbal o el modelado.	Conseguida la colaboración del sujeto, ir guiando gestualmente las partes del cuerpo implicadas en la ejecución.	Persisten mientras dura la guía física o hasta que el control se transfiere a otros estímulos discriminalivos

DESVANECIMIENTO DE ESTÍMULOS PRECEDENTES DE AYUDA	Para que las respuestas se produzcan ante estímulos discriminativos más naturales.	Eliminado gradualmente los estímulos artificiales y sustituyéndolos por los naturales, al tiempo que seguimos proporcionando refuerzo.	Larga
MOLDEAMIENTO	Adquirir nuevas conductas	Fraccionando una conducta meta (objetivo) en unidades de aprendizaje secuencialmente ordenadas y reforzando las aproximaciones sucesivas a la meta.	Larga
ENCADENAMIENTO. - HACIA ADELANTE. - HACIA ATRÁS.	Adquirir conductas más complejas, combinando otras sencillas que ya se dominan.	Especificado un objetivo se analiza en sus componentes y se construye hacia atrás o hacia adelante un eslabón de conductas simples que funcionan como estímulos discriminativos y reforzadores de las sucesivas conexiones.	Larga
ENTRENAMIENTO EN GENERALIZACIÓN	Ampliar la ejecución de la conducta a otros ambientes diferentes a aquel en el que se realizó el aprendizaje.	Combinando los estímulos discriminalivos presentes en la situación de aprendizaje con estímulos novedosos y sustitución paulatina de reforzadores artificiales por reforzadores naturales.	Larga (si las consecuencias se aplican consistentemente)

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN PARA INCREMENTAR CONDUCTAS (CIDAD, 1987)

PROCEDIMIENTO	PARA QUE	CÓMO	DURACIÓN
REFUERZO POSITIVO	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Administrando una consecuencia satisfactoria después de realizada la conducta.	Larga
REFUERZO NEGATIVO	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Eliminando un estímulo aversivo como consecuencia de la realización de la conducta.	Larga
PRINCIPIO DE PREMACK	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Reforzando al sujeto por la ejecución de una conducta de baja frecuencia, con actividades que éste realiza frecuentemente	Larga
CONTRATO DE CONTINGENCIAS	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Compromiso escrito de intercambio de conductas por consecuencias.	Larga

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR Y EXTINGUIR CONDUCTAS INADECUADAS (CIDAD, 1987)

PROCEDIMIENTO	PARA QUE	CÓMO	DURACIÓN
			Larga
COSTO DE RESPUESTA	Reducir la probabilidad de emisión de una conducta	El sujeto pierde una cantidad de reforzadores previamenete obtenidos, de forma conteingente a la realización de la conducta inadecuada	Larga
TIEMPO FUERA	Reducir o extinguir la probabilidad de emisión de una conducta.	Se saca al alumno del contexto en el que funcionan los reforzadores.	Larga
SOBRECORRECIÓN	Reducir la probabilidad de emitir una conducta.	Haciendo restaurar los efectos producidos en el ambiente por una conducta problema, a un estado mucho mejor que el anterior a la ejecución de la conducta (sobrecorreción restitutiva) y practicando repetidamente las conductas de restauración (sobrecorreción de práctica positiva).	Larga
SACIEDAD Y PRÁCTICA NEGATIVA.	Extinguir la probabilidad de emisión de una conducta.	Saturación de reforzamiento o práctica de la conducta	Larga

Remitimos a la Unidad 22, a la unidad anterior, para consultar páginas web y bibliografía comentadas que están relacionadas con el tema.

GLOSARIO DE TÉRMINOS.

- Conducta: modo de ser del individuo y conjunto de acciones que lleva a cabo para adaptarse a su entorno. La conducta es la respuesta a una motivación en la que están involucrados componentes psicológicos, fisiológicos, de motricidad... La conducta de una persona, considerada en un espacio y tiempo determinados, se denomina "comportamiento".

- Conducta adaptativa: es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la capacidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.

- Contexto: describe las condiciones interrelacionadas donde las personas viven sus vidas cotidianas. El contexto, tal y como se emplea aquí, representa perspectiva ecológica que implica al menos tres niveles diferentes:

a) el entorno social inmediato, que incluye a la persona y la familia

b) el vecindario, la comunidad o las organizaciones que ofrecen servicios educativos, de habilitación o apoyos.

c) los patrones más amplios de la cultura, la sociedad, la población más amplias.

El contexto debe ser considerado a la luz de otras cuatro dimensiones: capacidades intelectuales; participación, interacciones y roles sociales; salud y contexto.

El contexto puede tener diferente relevancia, dependiendo de si se hace con objetivos diagnósticos, clasifícatorios o de planificación de apoyos.

La evaluación del contexto, aunque generalmente no se realiza con pruebas estandarizadas, es un componente necesario del juicio clínico y un elemento integral para la comprensión del funcionamiento del individuo.

.

AUTOEVALUACIÓN.

1. **El apoyo conductual Positivo es:**

   a. Conjunto de procesos que permiten al sujeto producir cambios adaptativos en su comportamiento como consecuencia de experiencias anteriores.
   b. La propuesta educativa que trata de dotar a la persona de medios más eficaces, y socialmente aceptables, que le permitan cubrir sus necesidades y desenvolverse adecuadamente en su entorno físico y social.
   c. Consiste en reforzar al niño de forma inmediata ante la conducta que ha realizado sin demorarse en ninguna circunstancia
   d. La tecnología de modificación de conducta más eficaz para lograr la disminución o eliminación de la conducta desafiante

2. **La evaluación funcional de la conducta trata de buscar :**

   a. El estimulo que ha desencadenado la conducta inadecuada.
   b. Definir una conducta significativamente, como componente observable.
   c. El conjunto de unidades de conducta, consecuencia de la experiencia individual adquirida en las interacciones con el medio ambiente.
   d. La finalidad, el propósito que tiene el sujeto al realizar la conducta inadecuada.

3. **Los Componentes de la evaluación funcional son:**

   a. Entrevista, observación directa y componente experimental
   b. Evaluación, entrevista y observación directa
   c. Programación positiva, entrevista y componente experimental
   d. Seleccionar , definir y construir una grafica.

4. La aplicación práctica del apoyo conductual positivo trata de:

a. "reducir la frecuencia, intensidad o duración de una conducta, que en esos momentos resulta molesta o inadecuada"
b. " extinguir o eliminar una conducta que en su mínima expresión, resulta nociva o un serio riesgo para el propio sujeto y para los demás"
c. "no solo reducir o eliminar las conductas problema, sino que - a partir de practicas positivas como estrategias preventivas – ayudar a las personas a tener la mejor calidad de vida posible".
d. Evaluar la generalización de los efectos del programa aplicado ante una alteración de conducta

5. Los requisitos básicos de un trabajo en equipo son:

a. Buscar complementariedad, potenciar coordinación, promover comunicación, crear confianza y adquirir compromiso.

b. Promover la comunicación, buscar claridad, potenciar rendimiento, , crear vínculos de amistad y adquirir compromiso.

c. Potenciar liderazgo, buscar eficacia, , promover la comunicación, crear compromiso y adquirir responsabilidad.

d. Dinamizar el grupo, desarrollar la convivencia, buscar eficacia, promover la comunicación, crear compromiso.

6.- Las expresiones del comportamiento de todas las personas:

a. Son condiciones propias de cada individuo y están en relación con el contexto

b. Son el resultado de las características del sujeto

c. Están en función de la influencia del ambiente

d. No están relacionadas para nada con el contexto

7. - Las conductas problemáticas y/o desafiantes son:

a. Consecuencia solo de un trastorno

b. Consecuencia directa de sus dificultades adaptativas

c. Condiciones que responden únicamente a causas genéticas

d. Derivadas de causas físicas y escolares

8.- La mejor manera de tratar los problemas de conducta es:

a. Contar con un buen tratamiento farmacológico.
b. Establecer un programa de modificación de conducta.
c. Desarrollar un plan de prevención, es decir, crear una línea coherente de intervención educativa que de respuesta real y práctica a las necesidades educativas de nuestros alumnos.
d. Establecer una coordinación sistemática con la familia

9.-La Enseñanza de habilidades comunicativas:

a. Reduce los problemas de comportamiento

b. Mejora la generalización de la comprensión social.

c. Favorece el desarrollo de habilidades sociales

d. Son verdaderas las tres anteriores

10.- El refuerzo positivo consiste:

a. Consiste en recompensar al sujeto una vez realizada la conducta esperada.
b. Trata de explicar al sujeto lo que debe hacer, describiendo verbalmente y con detalle la conducta deseada

c. Consiste en reforzar las aproximaciones a los comportamientos deseados

d. Es una técnica que consiste en reforzar las aproximaciones a los comportamientos deseados.

Soluciones a las preguntas de la auto-evaluación:

1. b
2. d
3. a
4. c
5. a
6. a
7. b
8. c
9. d
10. a

ANEXO 1

Entrevista a la tutora:

- Cuéntame cómo es ....en clase.
- ¿Cuándo hace eso?
- ¿Qué hiciste tú?
- ¿Qué hicieron los compañeros?
- ¿Cómo terminó todo?

Entrevista a personas cercanas al alumno/a (ate, fisio, monitor...) :

- ¿ Tienes problemas con...............?
- Cuéntame que opinión tienes de.....................y de su comportamiento.
- Dime algún ejemplo
- ¿Qué hiciste cuando ocurrió?

Entrevista a los compañero:

- Me gustaría que me contaras lo que pasó el otro día.
- ¿Por crees tú que .... hizo eso.
- ¿Qué hiciste tú?

Entrevista a la familia:

- Cuéntame como es............... en casa.
- Puedes describirme algunos ejemplos
- ¿Cómo reacciones cuando pasa eso?

Entrevista a ...

ANEXO 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Nombre Alumno/a: Observador/a:

Contexto general: Fecha:
Hora:

- Contexto interpersonal:

- Conducta problema:

- Reacción personal:

Hipótesis:

ANTECEDENTES ¿Que pasa? Personas, tareas, materiales, estímulos	DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	CONSECUENTES ¿Cómo reacciona el contexto? Reacción personal

ANEXO 3

TECNICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Los procedimientos y técnicas de intervención en problemas de conducta son muchas y variadas. La utilización de cada una de ellas dependerá de las características y reacciones de cada sujeto, adaptándose a las necesidades y situaciones del contexto.

Para seleccionar las técnicas de intervención hay que tener presentes todos los datos obtenidos en la evaluación, así como la naturaleza de la conducta problema y las variables que la tienen bajo control.

TÉCNICAS PARA FOMENTAR Y MANTENER CONDUCTAS ADECUADAS

La lectura de estos cuadros no debe ser lineal sino que debe implicar una visión conjunta de la intervención en donde no hay una técnica especial para cada problema o situación especifica, sino que lo adecuado seria la utilización de varias técnicas de manera que se "garantice" la mayor eficacia.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR Y MANTENER CONDUCTAS

(CIDAD, 1987)

PROCEDIMIENTO	PARA QUE	CÓMO	DURACIÓN
COMUNICACIÓN POSITIVA	Crear un clima de confianza, enviar claramente los mensajes y escuchar activamente.	Exhibiendo las habilidades de comunicación requeridas en el modelo de simetría interactiva.	Larga
INSTIGACIÓN VERBAL	Facilitar temporalmente la emisión de la respuesta, cuando ésta no se produce ante las señales apropiadas del ambiente.	Analizados los componentes de la conducta que tiene que realizar el sujeto, se le dice secuencialmente lo que tiene que hacer, utilizando palabras de su repertorio.	Larga, si va seguida de reforzamiento
MODELADO	Facilitar la aparición de nuevas conductas y aumentar la probabilidad de emisión de conductas de baje frecuencia.	Exponiendo al sujeto a la conducta de un modelo y reforzando la conducta del modelo y la imitación.	Larga, si las limitaciones son reforzadas intermitentemente
GUÍA FÍSICA	Facilitar temporalmente la emisión de respuestas que no se producen ante las señales apropiadas, la instrucción verbal o el modelado.	Conseguida la colaboración del sujeto, ir guiando gestualmente las partes del cuerpo implicadas en la ejecución.	Persisten mientras dura la guía física o hasta que el control se transfiere a otros estímulos discriminalivos
DESVANECIMIENTO DE ESTÍMULOS PRECEDENTES DE AYUDA	Para que las respuestas se produzcan ante estímulos discriminativos más naturales.	Eliminado gradualmente los estímulos artificiales y sustituyéndolos por los naturales, al tiempo que seguimos proporcionando refuerzo.	Larga
MOLDEAMIENTO	Adquirir nuevas conductas	Fraccionando una conducta meta (objetivo) en unidades de aprendizaje secuencialmente ordenadas y reforzando las aproximaciones sucesivas a la meta.	Larga
ENCADENAMIENTO. - HACIA ADELANTE. - HACIA ATRÁS.	Adquirir conductas más complejas, combinando otras sencillas que ya se dominan.	Especificado un objetivo se analiza en sus componentes y se construye hacia atrás o hacia adelante un eslabón de conductas simples que funcionan como estímulos discriminativos y reforzadores de las sucesivas conexiones.	Larga
ENTRENAMIENTO EN GENERALIZACIÓN	Ampliar la ejecución de la conducta a otros ambientes diferentes a aquel en el que se realizó el aprendizaje.	Combinando los estímulos discriminalivos presentes en la situación de aprendizaje con estímulos novedosos y sustitución paulatina de reforzadores artificiales por reforzadores naturales.	Larga (si las consecuencias se aplican consistentemente)

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN PARA INCREMENTAR CONDUCTAS (CIDAD, 1987)

PROCEDIMIENTO	PARA QUE	CÓMO	DURACIÓN
REFUERZO POSITIVO	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Administrando una consecuencia satisfactoria después de realizada la conducta.	Larga
REFUERZO NEGATIVO	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Eliminando un estímulo aversivo como consecuencia de la realización de la conducta.	Larga
PRINCIPIO DE PREMACK	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Reforzando al sujeto por la ejecución de una conducta de baja frecuencia, con actividades que éste realiza frecuentemente	Larga
CONTRATO DE CONTINGENCIAS	Aumentar la probabilidad de emisión de una conducta de baja frecuencia	Compromiso escrito de intercambio de conductas por consecuencias.	Larga

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR Y EXTINGUIR CONDUCTAS INADECUADAS (CIDAD, 1987)

PROCEDIMIENTO	PARA QUE	CÓMO	DURACIÓN
			Larga
COSTO DE RESPUESTA	Reducir la probabilidad de emisión de una conducta	El sujeto pierde una cantidad de reforzadores previamenete obtenidos, de forma conteingente a la realización de la conducta inadecuada	Larga
TIEMPO FUERA	Reducir o extinguir la probabilidad de emisión de una conducta.	Se saca al alumno del contexto en el que funcionan los reforzadores.	Larga
SOBRECORRECIÓN	Reducir la probabilidad de emitir una conducta.	Haciendo restaurar los efectos producidos en el ambiente por una conducta problema, a un estado mucho mejor que el anterior a la ejecución de la conducta (sobrecorreción restitutiva) y practicando repetidamente las conductas de restauración (sobrecorreción de práctica positiva).	Larga
SACIEDAD Y PRÁCTICA NEGATIVA.	Extinguir la probabilidad de emisión de una conducta.	Saturación de reforzamiento o práctica de la conducta	Larga

TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE.

M.I. Celdrán Clares y F. Zamorano Buitrago.

Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia.

RESUMEN.

Esta Unidad trata de acercar al profesorado al conocimiento de la comunicación, lenguaje y habla y de aquellas situaciones externas o internas que lo pueden alterar. Se describen los trastornos más comunes en el ámbito escolar, aportando los indicadores diferenciales de cada uno de ellos que faciliten la comprensión de las dificultades que suponen para el niño y el reconocimiento de las necesidades educativas que generan, así como la forma más adecuada de intervención desde el contexto escolar y familiar.

Palabras clave: *Comunicación, lenguaje, habla, bases anatómicas y fisiológicas, sensoriales, áreas cerebrales, procesos de codificación y decodificación lingüística, fonética, fonología, semántica, léxico morfología, sintaxis, pragmática, prosodia, contexto, lingüística.*

INTRODUCCIÓN.

Para introducir el tema de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, consideramos necesario comenzar enunciando los conceptos básicos sobre los mismos.

Comunicar, es reconocer la existencia del otro, es intercambiar pensamientos, sentimientos y deseos, es, en definitiva, tener algo que comunicar, es poner cosas en común.

Todo el mundo se puede comunicar y de hecho se comunica. Con solo existir ya estamos comunicando. Todos nuestros comportamientos tienen el potencial de ser comunicativos. En ocasiones, en el contexto escolar, podemos encontrar niños y niñas, en los que el acto comunicativo no llega a ser consciente e intencional, careciendo de un valor funcional para quienes lo reciben, de aquí, la necesidad de revisar la visión sobre lo que entendemos por comunicación y estar preparados para interpretar los indicios, a veces poco claros, que emiten nuestros alumnos

La comunicación no es exclusivamente humana, todas las especies desarrollan estrategias de comunicación con sus congéneres desde que nacen, con el fin de asegurarse la supervivencia.

No obstante, la comunicación humana es la más compleja y más elaborada. Por tanto, requiere de una serie de condiciones para su eficacia:

- Una persona que sienta necesidad de comunicarse (emisor)
- Algo que comunicar (mensaje)
- Alguien con quien comunicarse (receptor)
- Disponer de una vía y unas posibilidades físicas para poder comunicarse (canal visual, auditivo,…)
- Oportunidades ofrecidas por el entorno que faciliten la comunicación (contexto, demandas y expectativas del entorno)
- Y, un instrumento compartido y estructurado que ambos deben conocer para entenderse (código).

El código privilegiado de la comunicación humana, es el lenguaje y no queda restringido a la comunicación oral, sino también a la comunicación aumentativa o alternativa.

Así, el lenguaje tiene solamente sentido en el marco de la comunicación, tiene su origen y surge de ella, si no nos comunicáramos no necesitaríamos disponer de lenguaje. Alrededor del 2º año, cuando aparece el lenguaje oral, éste ha sido precedido de millares de episodios de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Estas son sus raíces, la comunicación con los demás.

Desde el punto de vista formal, el lenguaje es un sistema de signos arbitrarios, estructurado a través de unas reglas que nos permiten: combinar sonidos para formar palabras, combinar palabras para formar frases, combinar frases para expresar pensamientos, sentimientos y deseos. Cada signo lingüístico tiene dos componentes, un significante o palabra y un significado o contenido. Este sistema de signos tiene que estar socialmente implantado, toda la comunidad que lo utilice tiene que conocerlo y usarlo con las mismas reglas con el fin de poder transmitir y entender el mensaje.

Desde el punto de vista del desarrollo general del niño, el lenguaje cumple importantes funciones:

- Es el principal medio de comunicación.
- Es instrumento estructurante del pensamiento y de la acción.
- Actúa como factor regulador de la conducta.
- Es un medio de acceder a la información y a la cultura.
- Supone un medio de identificación con iguales.

Las principales teorías que tratan de explicar el desarrollo del lenguaje, históricamente, han planteado argumentos encontrados. Vamos a hacer un breve repaso de la diversificación de los distintos enfoques y de los modelos teóricos.

Teorías que priman lo cognitivo sobre lo lingüístico, este es el caso de la Teoría de Piaget (1951) y la Escuela de Ginebra que preconizan que el desarrollo del lenguaje está condicionado al desarrollo de la función representativa o simbólica (VI estadío del desarrollo sensoriomotor), es a partir de este momento cuando a través de la imitación y el juego simbólico puede aparecer el lenguaje.

Teorías Behavioristas o Conductistas, Skinner (1957) considera el lenguaje como una conducta más del sujeto que se aprende poco a poco (estímulo-respuesta-refuerzo) y que crea un sistema de hábitos o conductas verbales. Para ellos, el lenguaje tiene un papel mediador en el desarrollo del pensamiento y el dominio del lenguaje representa el proceso final del pensamiento.

Teoría Generativa y Transformacional. El principal representante es Chomsky (1958) da primacía al lenguaje, pone el énfasis en la capacidad innata y universal, la gramática es el reflejo de la estructura cognitiva.

Teorías Interaccionistas o Neurolingüísticas, (Escuela Sovietica), sus representantes más destacados son Vygostki y Luria (1962). Para ellos, las operaciones mentales y las estructuras de lenguaje se desarrollan conjuntamente. La utilización del lenguaje es el resultado de una construcción interna que tan sólo se da mediante el proceso de socialización e inculturación. En el contexto exterior, la comunicación, mediatizada por el lenguaje, se transforma en actividad psíquica interna (pensamiento verbal).

Bruner (1966), representa una postura ecléptica, en su teoría propone una síntesis de otras teorías. Para él, el lenguaje es un elemento constitutivo del desarrollo cognitivo, éste se organiza por interiorización de un cierto número de técnicas, entre ellas el lenguaje pero todas estas técnicas están ligadas al entorno social del sujeto. Para Bruner, “más allá de cualquier otra cosa, el lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la

nuestra, de compartir la atención, y de constituir realidades, a las cuales nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los hechos de la naturaleza" (1983)

Por último, resaltar que el lenguaje se adquiere de forma natural, sin que los padres o cuidadores, lleven ningún método sistemático de intervención. Este principio, nos puede llevar a una idea errónea, que el proceso de adquisición es simple. Sin embargo, es un proceso muy complejo y que requiere de múltiples funciones y sistemas que interactúan hasta desarrollarlo. Por tanto, vamos a enunciar de forma escueta la implicación de las distintas bases y de otras áreas del desarrollo, en su elaboración:

- **Bases neurofisiológicas**. Zonas de la corteza cerebral del hemisferio izquierdo, sensoriales y motoras (Wernicke y Broca) y zonas colindantes. Procesos centrales y periféricos para la codificación y decodificación lingüística.
- **Bases sensoriales**. Sensaciones y percepciones auditivas, visuales, táctiles, olfativas, gustativas, así como percepciones propiocéptivas y cinestésicas para la captación e interpretación de los estímulos externos. La audición resulta imprescindible para captar el lenguaje del entorno y aprenderlo, mientras que las demás percepciones llenan de contenido las palabras oídas.
- **Bases anatómicas y funcionales**. Aparato respiratorio, fonatorio, articulatorio, resonador y su funcionalidad para producir el habla.
- **Desarrollo cognitivo**. Desarrollo de las funciones mentales básicas implicadas en el desarrollo del lenguaje.
- **Desarrollo afectivo, emocional y social.**
- **Influencia del medio.** Que propicia la estimulación exterior y regula los intercambios entre el niño y el adulto como forma de aprendizaje, a través del feed-back correctivo.

Como hemos visto al inicio del documento, el desarrollo de la comunicación y posteriormente del lenguaje, se hace sobre una base afectiva que crea vínculos de relación entre el niño y los adultos relevantes de su entorno. Es un proceso en el que ambas partes son activas y, es en la estimulación mútua en la que se basa su desarrollo. Si esta relación afectiva y comunicativa no se da en ese periodo del desarrollo, podría presentar dificultades para desarrollar la comunicación y el lenguaje.

Pensemos por tanto, en la situación de los bebés discapacitados, en los que un niño pasivo, carente de respuesta a los intentos comunicativos de la madre u otros adultos, dejará de ser un estímulo para ellos, cada vez le hablarán menos o no le hablarán y la relación afectiva y agradable en la que se

basan todos estos intercambios, se convertirán en situaciones desagradables, cargadas de angustia y de sentimientos de impotencia. La falta de comunicación lleva a que el lenguaje no se desarrolle y la falta de ambos afecta al desarrollo afectivo, emocional y a las habilidades de relación social.

En resumen, las tendencias actuales, sobre el desarrollo del lenguaje, señalan un camino integrador, tanto de aspectos orgánicos como psicológicos, formales como funcionales, de tal manera que el desarrollo del lenguaje no se puede concebir separado de lo social, motriz o cognitivo.

En base a esta intrincada red de procesos que intervienen en la eclosión del lenguaje, cualquier alteración que se produzca en alguna de ellas, puede suponer una dificultad o trastorno en su desarrollo.

I.-TRASTORNOS EN LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE.

Los trastornos que se pueden presentar en este ámbito, son muchos y variados, pueden afectar a uno, a varios o a todos los componentes del lenguaje, difieren en su etiología, en el pronóstico, en las necesidades educativas que generan y en la respuesta educativa que requieren.

Delimitar el concepto de trastorno, dependerá de donde pongamos el límite de lo normal y lo patológico. Es un tanto subjetivo, dependerá del criterio del observador que va a emitir el juicio y de las normas sociales imperantes.

En general, se considera que un lenguaje normal es aquel que tiene un uso preciso de las palabras según su significado, un vocabulario de calidad y cantidad, claridad de la articulación, una forma gramatical adecuada, un ritmo y velocidad apropiados, un volumen de voz audible, un tono adecuado a la edad y el sexo y una entonación de las frases en concordancia con su significado y sus necesidades expresivas.

Este canón de normalidad, sólo es aplicable al lenguaje adulto, ya que en el lenguaje infantil normal, todas o casi todas estas habilidades están en pleno proceso de desarrollo, sin que se considere un trastorno, sino propio del desarrollo evolutivo y que de forma natural o con intervención directa o indirecta, irá desapareciendo sin dejar secuelas.

No obstante, existe un pequeño grupo de niños y niñas que sí presentan verdaderos indicadores de trastornos. De aquí deducimos la importancia de conocer los parámetros evolutivos de la edad, para no incurrir en errores de considerar patológico lo que es normal en determinados momentos del proceso evolutivo.

A continuación vamos a desarrollar los contenidos del tema. Para que el estudio resulte funcional y clarificador, vamos a dividirlos en tres grandes bloques: trastornos del habla, trastornos del lenguaje y trastornos de la comunicación.

1.- TRASTORNOS DEL HABLA.

Hablar, es expresar a través de mecanismos físicos y fisiológicos todos los procesos de lenguaje interior (léxico-semánticos, morfológicos-sintácticos, fonológicos y pragmáticos). Para hablar, necesitamos de un flujo de aire en la espiración que al pasar por las cuerdas vocales, las hace vibrar y producir el sonido, las posiciones y movimientos de los órganos de la articulación (labios, mandíbula, lengua, paladar, …), así como, la forma en que se emite el aire (oral o nasal), y, como resuena en las cavidades orales y nasales, es lo que permite producir el habla.

Concepto. Consideramos trastornos del habla a aquellas dificultades para la articulación o para la producción clara y fluida, que restan inteligibilidad a la expresión oral.

Clasificación.

- **Alteraciones que afectan a la articulación:**
  - Dislalias.
  - Trastorno Fonológico.
  - Disglosias.
  - Disartrias.
- **Alteraciones que afectan a la fluidez verbal y el ritmo en la expresión:**
  - Disfemia.
  - Taquilalia y farfulleo.
  - Bradilalia.
- **Alteraciones de la voz**.
  - Disfonía
  - Rinofonía

1.1.- ALTERACIONES DEL HABLA QUE AFECTAN A LA ARTICULACIÓN.

DISLALIA.

Concepto	Incapacidad para producir uno o varios fonemas de la lengua sin que exista causa orgánica o neurológica que lo justifique, siendo la funcionalidad del aparato fonoarticulador la que se ve afectada. Se trata de una alteración fonética (*Pascual*, 1981; *Ingram*, 1983; *Mendoza*, 1985; *Bosch*, 1987)
Sintomatología	Omisión, sustitución, distorsión e inserción de fonemas.
Clasificación	• **Evolutivas.** Serían las dislalias que aparecen para aquellos fonemas que se consideran que están en vía de desarrollo para una determinada edad. • **Funcionales.** Se trata de alteraciones para la articulación de fonemas que tendrían que estar adquiridos para la edad.
Etiología	Déficit en la percepción y discriminación auditiva y fonológica. Déficit en la memoria auditiva y secuencial. Déficit en las habilidades motrices de la esfera oral o desconocimiento del punto y modo de articulación. Déficit del entorno y malos modelos de habla.
Suelen aparecer en …	**-** Niños "*normales*". – Discapacidad auditiva. - Discapacidad psíquica. – Retrasos y Trastornos del lenguaje.

TRASTORNO FONOLÓGICO.

Concepto	Es el que presenta un sujeto que tiene afectado el sistema fonológico, mientras que sus habilidades fonéticas estarían bien desarrolladas. Sería capaz de articular todos los fonemas por imitación, pero tendría dificultades para integrarlos en palabras y lenguaje espontáneo (*Cristal*, 1981).
Sintomatología	Omisión, sustitución, distorsión, asimilación, contaminación, inversión, etc. Aparentemente, hacen un uso arbitrario de los fonemas dentro de las palabras y persisten patrones infantiles propios de etapas anteriores del desarrollo fonológico. Su habla puede llegar a ser totalmente ininteligible.
Etiología	Desfases en la madurez personal y neurobiológica. Déficit en la percepción fonológica y memoria auditiva. Dificultades para establecer y organizar un sistema fonológico estable.

DISGLOSIA.

Concepto	Se definen como trastornos de la articulación debidos a alteraciones orgánicas de los órganos periféricos del habla.
Sintomatología	Omisión, distorsión y sustitución de fonemas en los que intervienen los órganos afectados. Rinolalia abierta o cerrada.
Clasificación	* Labiales (labio leporino, parálisis facial) * Dentales (faltan piezas, malfor.) * Maxilares (mala oclusión o malformación) * Linguales (frenillo, malform) * Palatales (fisura palatina, malformación) * Nasales (vegetaciones, pólipos)
Etiología	Orgánica.
Suelen aparecer	**-** Niños "*normales*". – Síndromes malformativos.

DISARTRIA.

Concepto	Dificultades para la articulación y la expresión oral que afectan al tono y movimientos de los músculos de la articulación, debidas a lesiones del sistema nervioso central.
Sintomatología	Dificultades para realizar los movimientos articulatorios que son laboriosos, lentos e imprecisos. Dificultades en la coordinación de movimientos para hablar.
Etiología	Lesiones neurológicas, parálisis cerebral, tumoraciones, etc.
Aparecen en …	**-** Niños con lesiones neurológica, - Parálisis cerebral, …

1.2.-ALTERACIONES QUE AFECTAN A LA FLUIDEZ VERBAL.

DISFEMIA O TARTAMUDEZ.

Concepto	Se define la tartamudez como un desorden en la fluidez verbal, ocasionado por la incoordinación de los mecanismos del habla (respiración, fonación, articulación) con frecuencia acompañadas de respuestas fisiológicas como alta tensión muscular, ansiedad, … (*Van Riper*, 1973; *Wingate*, 1976, *Santacreu*, 1981).
Sintomatología	**Lingüística.** Repeticiones de sonidos o sílabas, prolongación de sonidos, pausas en mitad de palabra, bloqueos de inicio de palabras, muletillas, alteraciones prosódicas, errores en la organización del discurso. **No lingüística.** Respuestas funcionales: Tensión muscular, movimientos corporales de desbloqueo, ansiedad, fobia a hablar, …
Clasificación	**Fisiológica o Evolutiva.** Suele aparecer con el inicio del lenguaje, entre los 2 y los 5 años. Se explica por falta de ajuste entre el flujo de ideas que quiere comunicar y sus habilidades expresivas. Repite una palabra o sílaba para darse tiempo a la organización mental del discurso y a su producción. Desaparece en la medida que maduran sus aptitudes verbales. **Crónica.** Varios años de duración que puede llegar hasta la vida adulta. . Tónica (bloqueos, espasmos) . Clónica (repeticiones) . Mixta. (*Van Riper*, 1971)
Etiología	- Factores neurológicos. – Genéticos. – Ambientales. – Psicológicos. - Déficit en la programación del habla. – Error de retroalimentación, etc.
Suelen aparecer	- Niños "*normales*". – Acompañando a otras discapacidades.

	TAQUILALIA	**BRADILALIA**
Concepto	Habla con un ritmo excesivam. rápido. Habla precipitada. Si se añaden dificultades articulatorias se afecta la inteligibilidad y se denomina **Farfulleo**.	Hable excesivamente lenta.
Sintomatología	Precipitación al hablar. Falta de inteligibilidad del discurso.	Lentificación al hablar.
Etiología	Precipitación en la conducta. Modelos de habla.	Frecuentemente neurológica.
Suele aparecer en …	- Niños "*normales*". - Hiperactivos.	Discapacidades motrices y neurológicas.

1.3.-ALTERACIONES DE LA VOZ.

	DISFONIA	**RINOFONIA.**
Concepto	Alteración de la voz en cualquiera de sus cualidades, debido a trastorno orgánico en la cuerda vocal o por incoordinaciones musculares, vocales, respiratorias. (*Bustos*, 1986) Pérdida total de la voz por causa aguda inflamatoria se llama **Afonía.**	Voz con resonancia nasal. **Tipos:** - **Abierta**. Escape de aire nasal durante la emisión de fonemas orales. - **Cerrada.** Obstrucción nasal que impide la emisión de fonemas nasales.
Sintomatología	Perdida de voz, alteraciones del tono y timbre, tensión en cuello,…	Voz nasal.
Etiología	Mala técnica vocal, alteraciones funcionales.	Déficit en la funcionalidad del velo, obstrucción nasal.
Suele aparecer en	- Niños "*normales*".	Disglosias palatinas y nasales.

2.-TRASTORNOS DEL LENGUAJE.

Concepto.

Los trastornos del lenguaje, se dan formando un continuo que iría, desde el retraso simple del lenguaje hasta la perdida total de las capacidades lingüísticas en el caso de la afasia.

Otro importante aspecto a resaltar, es el diferente pronóstico que cada uno de los tipos de trastorno tiene. Mientras, en los Retrasos en la adquisición del lenguaje, el pronóstico es bueno, pudiendo normalizarse con la intervención, *Rondal*, (1985) en los casos de Trastorno Específico del Lenguaje o en Afasia, el pronóstico es negativo, ya que aunque mejoran, suelen dejar secuelas permanentes.

Es importante señalar en este apartado la gran variabilidad de terminología e incluso conceptual que se dan en este tema y que va a depender del enfoque que dan las distintas escuelas y el modelo de explicación del lenguaje que cada una utiliza.

No obstante, desde la mitad de la década de los 90, empieza a introducirse en España la conceptualización y terminología anglosajona, propiciada por las investigaciones realizadas en nuestro país y la publicación de obras como la de *Aguado*, (1999) y *Mendoza*, (2001) sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), tratando de superar los conceptos anteriores de Retraso de lenguaje y Disfasia.

Clasificación:

- **Retrasos en la adquisición y desarrollo del lenguaje.**
- **Trastorno Específico del Lenguaje.**
- **Afasias.**

2.1.- RETRASO EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Concepto	Se consideran como un continuo que va desde un simple desfase cronológico en la adquisición y desarrollo del lenguaje que sería el retraso simple del lenguaje (RSL), hasta falta total o casi total de desarrollo que supondría el retraso severo del lenguaje, todo ello, sin substrato intelectual, sensorial, ni neurológico constatable (*Ajuriaguerra*, (1975); *Launay* (1975). Los diferencia del TEL, el tener un buen pronóstico, normalizándose con la intervención y la evolución.
Sintomatología	Hablantes tardíos; alteraciones fonológicas; léxico concreto y pobre; estructuras morfosintácticas sencillas, faltan determinantes y nexos, verbos no conjugados y frases simples. Puede perdurar hasta los 4 años o más. Los aspectos comunicativos están bien instaurados, aunque su comunicación resulte poco eficaz por las alteraciones mencionadas. La gravedad del retraso, agravará los síntomas, pudiendo llegar a la no adquisición en edades tempranas.
Etiología	Factores constitucionales de tipo neurológico (retraso madurativo). Ambiente pobre lingüísticamente. Bilingüísmo mal integrado. Características de la interacción afectiva y comunicativa del entorno. Falta de estimulación. Características innatas del propio sujeto
Suelen aparecer	- Niños "*normales*", discapacidad psíquica, auditiva, en ocasiones en D. motora

2.2.- TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE.

Concepto	Definimos como Trastorno Específico del Lenguaje, a la anormal adquisición de la comprensión y/o expresión del lenguaje oral, que puede afectar a uno o varios componentes del lenguaje; fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. Los sujetos que lo padecen, suelen tener problemas frecuentes de; procesamiento del lenguaje, abstracción de la información significativa, almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo. (*American Speech-Languaje-Hearnig Asociatión. ASHA,* (1980). Se considera Trastorno Específico del Lenguaje, a las **alteraciones que afectan a uno o varios componentes del lenguaje**, sin que haya déficit sensorial, cognitivo o motor, **que afecte sólo al lenguaje** (se descartan así los trastornos del lenguaje propio de la discapacidad auditiva, motora o psíquica) y **que suponga un trastorno duradero y persistente al tratamiento** (para diferenciarlo de los retrasos evolutivos o retraso simple del lenguaje). *Aguado*, (1999).
Criterios para la identificación del TEL	• **Criterio de inclusión-exclusión.** (*Stark y Tallal* ,(1981)). 1.- Nivel auditivo de 25 dB en frecuencias conversacionales y 25 dB en pruebas de inteligibilidad de la palabra. 2.- Estatus emocional y conductual normal. 3.- Nivel intelectual igual o superior a C.I. 85 4.- No alteración neurológica. 5.- Destrezas motoras del habla normales (no disglosias ni disartrias). • **Criterio de especificidad.** Los procesos deficitarios afectan sólo al lenguaje o de forma más significativa a él. • **Criterio de discrepancia.** Discrepancia entre habilidades lingüísticas, mucho menos desarrolladas que las cognitivas (resultados en los tests de inteligencia). Discrepancia entre habilidades comprensivas y expresivas. • **Criterio evolutivo.** Carácter duradero y persistente incluso con tratamiento.

Clasificación y sintomatología	Para la clasificación del TEL, nos basamos en la de *Rapín y Allen* (1988) y en las revisiones posteriores de *Monfort* (1993) y de *Chevrie-Muller* (1997). • **TRASTORNOS DE LA VERTIENTE EXPRESIVA**. **Trastorno de la Programación Fonológica.** Fluidez en la producción pero con una articulación muy distorsionada. Mejora en la repetición de sílabas aisladas. Comprensión normal o casi normal **Dispraxia verbal.** Grave afectación de la articulación, hasta la ausencia completa de habla. No mejora la articulación con la repetición. Comprensión normal o casi normal • **TRASTORNO DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN.** **Trastorno Fonológico-Sintáctico.** Déficit mixto expresivo-comprensivo. Fluidez verbal perturbada. Articulación alterada. Sintaxis deficiente; frases cortas, mal estructuradas, ausencia de nexos y de marcadores morfológicos, laboriosa formación secuencial de enunciados. Comprensión mejor que expresión. **Agnosia Auditivo-Verbal.** Sordera verbal. Fluidez perturbada. Comprensión oral severamente afectada o ausente. Normal comprensión de gestos. • **TRASTORNOS DEL PROCESAMIENTO CENTRAL.** **Trastorno Semántico-Pragmático.** Desarrollo inicial más o menos normal. Articulación normal o con ligeras dificultades. Habla fluida, con frecuencia logorréica. Desarrollo gramatical normal. Grandes dificultades en comprensión. Lenguaje incoherente, temática inestable, frecuente ecolalia o perseverancia. **Trastorno Léxico-Sintáctico.** Habla fluida, pseudotartamudeo por problemas de evocación. Articulación normal. Sintaxis perturbada. Comprensión de palabras sueltas pero deficiente comprensión de enunciados.
Etiología	Deterioro, disfunción o inmadurez de algunos procesos neurológicos. Lesiones neurológicas prenatales o perinatales que dejarían de ser evidentes tras el nacimiento. Déficit en la calidad de las conexiones neuronales (sinapsis). Posibles causas genéticas. *Aguado,* (1999); *Mendoza,* (2001).

2.3.- AFASIAS.

Para entender mejor el trastorno que supone la afasia, tendríamos que introducirlo, hablando brevemente y de una forma muy sencilla, de las áreas cerebrales encargadas del proceso de codificación y decodificación lingüística y de cómo se produce éste.

Áreas cerebrales del hemisferio izquierdo con funciones en el lenguaje.

Área de Broca. Situada en la tercera circunvolución frontal, es un área motora, su misión es dar las órdenes motoras que a través de las vías nerviosas descendentes, llegarán a todos los órganos responsables de la producción del lenguaje.

Área de Wernicke. Situada en el lóbulo temporal, es un área sensorial o receptiva, su misión es interpretar los sonidos y el lenguaje.

Fascículo Arqueado. Zona que comunica el área motora y la sensorial, pudiendo establecer un feed-back entre ellas.

Zonas colindantes con estas áreas. Pueden ser sensoriales o motoras y tienen funciones complementarias.

Proceso de codificación y decodificación lingüística.

Desde que tenemos un pensamiento, una idea, un sentimiento que queremos comunicar, se ponen en marcha toda una serie de estructuras cerebrales para organizar verbalmente esa idea para poder producirla. Del mismo modo, cuando nos situamos como receptores, el lenguaje que se nos dirige necesita ser decodificado y entendido para poder dar una respuesta, que volvería a poner en marcha el proceso de codificación.

Vamos a intentar explicar de una forma sencilla, con palabras usuales, los procesos complejos que suponen la codificación y decodificación lingüística.

Codificación. El área Prefrontal, es la encargada de hacer la planificación de la idea que queremos comunicar. Primero se hace la *programación léxica*, se eligen las palabras que mejor expresen esa idea, después se hace la *programación sintáctica*, eligiendo las reglas para combinar esas palabras, formando las frases, por último, se hace la *programación fonológica*, seleccionando toda la secuencia de sonidos necesarios.

Una vez hecha esta primera planificación, a través del **Fascículo Arqueado,** se envía al **área de Wernicke** que hará la comprobación de que lo planificado es correcto y por tanto dará el visto bueno para continuar el proceso. Es entonces, cuando el **área de Broca,** hace la *programación motora*, planifica todos los movimientos que tienen que hacer todos los aparatos (respiratorio, fonatorio, articulatorio y resonador) y todos los órganos que los componen, para poder producir el mensaje. A partir de aquí, *da las órdenes motoras* y el **Sistema Nervioso Periférico,** las conduce a través de las **Vías Nerviosas Descendentes** hasta el aparato fonoarticulador y se produce el mensaje.

Decodificación. Cuando recibimos un mensaje oral, se inicia el proceso de decodificación. Las ondas sonoras, son recogidas por el **pabellón auditivo externo** y conducidas a través del **conducto auditivo externo** hasta el **tímpano**, haciéndolo vibrar. La vibración pasa a la **caja timpánica** poniendo en movimiento la **cadena de huesecillos**, que a su vez hace vibrar la **ventana oval**, activando el movimiento de los líquidos de la **coclea** que terminan por producir en el **órgano de Corti** la actividad nerviosa que será conducida a través de las **Vías Nerviosas Ascendentes** hasta el área de **Wernicke,** donde se realizará la interpretación del mensaje escuchado y es cuando se comprende.

Una vez conocido las áreas y los procesos, suponemos que se van a entender mejor, como lesiones en determinadas áreas producen la perdida de funciones específicas del lenguaje.

AFASIA.

Concepto	Se define la afasia, como **pérdida del lenguaje oral ya adquirido, por lesiones del Sistema Nervioso Central**, en áreas del hemisferio cerebral izquierdo, encargadas del procesamiento y producción del lenguaje.
Clasificación y Etiología	**LESIONES EN ÁREAS DEL LENGUAJE.** **Afasia de Broca o Motora.** Lesión frontal, área de Broca. Perdida de la capacidad de expresarse oralmente. **Afasia de Wernicke o Sensorial.** Lesión temporal, área de Wernicke. Incapacidad para interpretar el lenguaje. **Afasia de Conducción.** Lesión en el Fascículo Arqueado, incapacidad para repetir palabras oídas. **LESIONES EN ÁREAS COLINDANTES.** **Afasias Transcorticales sensoriales y motoras.** **Afasia Anómica.** Lesión en zona entre parietal y temporal. Incapacidad para acceder al léxico. No puede encontrar las palabras.

Sintomatología	**<u>Trastornos más comunes en las Afasias de predominio motor</u>.** **<u>Articulación</u>.** Los problemas articulatorios son producidos por una incapacidad para ejecutar los movimientos adecuados para la articulación de los sonidos. Este déficit que podemos considerar primario, desencadena los siguientes trastornos: **Supresión total del lenguaje.** Esta situación suele darse inmediatamente después de haberse producido la lesión cerebral. El sujeto sólo emite algunos sonidos aislados e incoherentes, sin significado. Es una etapa pasajera, sin embargo, esta transitoriedad depende de la severidad de la lesión. **Estereotipias.** Consisten en un conjunto de sonidos, siempre los mismos que el sujeto repite en cualquier circunstancia, a modo de respuesta o pregunta. **Agramatismos.** Se trata de una incapacidad para la construcción correcta de la frase. Surgen en el curso de la recuperación en los casos de reducción severa del lenguaje. En el lenguaje agramático aparecen yuxtaposicones de sustantivos y verbos, estos últimos se emplean casi siempre en infinitivo. Se omiten artículos, preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares, terminaciones, ... dando a la expresión un estilo telegráfico. Dentro del lenguaje agramático y con vistas a la intervención, también hay que tener en cuenta la imposibilidad de organizar una respuesta correcta o la narración de un hecho. **<u>Trastornos más comunes en las Afasias de predominio Receptivo o Sensorial.</u>** **<u>Comprensión del significado</u>.** La falta de comprensión de las palabras está ocasionada por una incapacidad para reconocer y discriminar auditivamente los distintos sonidos que las componen. Este déficit primario da lugar a los siguientes trastornos: **Jergafasia.** Consiste en un lenguaje casi ininteligible, sobreabundante e inadecuado que emite el sujeto sin tener conciencia de ello. **Dificultad de articulación.** Va en correspondencia al problema de reconocimiento de sonidos. **Parafasias.** Son cambios de unos sonidos por otros, bien fonemas, sílabas o palabras completas, sin que se relacione con trastornos articulatorios. **Dificultad para nombrar**. **Anomia**. Presenta una dificultad o imposibilidad para evocar el nombre de los objetos. Este fenómeno no tiene relación con la falta de memoria, aunque aparentemente se comporte como si hubiera olvidado el nombre. **Repetición**. Tiene problemas de repetición a causa del déficit en el reconocimiento de los sonidos que forman las palabras.

3.- TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN.

A lo largo del siglo pasado, se puso el énfasis en el estudio de las alteraciones que presentaban los niños en su desarrollo del lenguaje. Inicialmente, se centraron en aquellos que perturbaban la voz y el habla. En la siguiente fase con el auge de la lingüística, el enfoque se centró en el estudio de estructuras semánticas, gramática y sintaxis. Al final del siglo, con el enfoque pragmático, se pretendió situar su desarrollo en el marco de comunicación y de las interacciones sociales.

Ante esta denominación, estaríamos frente a trastornos del componente pragmático del lenguaje. Es un concepto reciente, en el que todavía no existe un claro consenso en la clasificación de los trastornos o síndromes que lo integran.

Nosotras hemos optado por hacer dos bloques de contenidos:

- **Mutismo electivo.**
- **Trastornos Pragmáticos: secundarios a otros trastornos o discapacidades, o como trastorno primario.**

3.1.-MUTISMO ELECTIVO.

Concepto	Ausencia del lenguaje ya adquirido, que aparece sólo en determinadas situaciones o ante determinadas personas, sin que exista una causa orgánica o neurológica. *Launay* (1980). Trastorno de la comunicación estrechamente relacionado con la escuela. *Kolvin y Fondudis* (1981). Tiene un lenguaje oral con un desarrollo normal para la edad. La comprensión del lenguaje oral y la comunicación global, no se alteran. No tiene alteraciones congnitivas, sensoriales, motoras o neurológicas.
Etiología	Psicológica o psicosocial. El diagnóstico diferencial es en inicio difícil, se puede confundir con una fobia escolar, timidez o depresión.
Sintomatología	Habla casi siempre en el entorno familiar pero no habla con personas extrañas, adultos o niños. En el entorno escolar, suele presentarse frecuentemente, desde el inicio de la escolaridad. Es característico de niños con este problema que pasen un curso completo, sin dejar oír una sola vez voz en la escuela y sin embargo, hablan con normalidad en casa. *Rio del, y Bosch* (1988).

3.2.-TRASTORNOS PRAGMÁTICOS.

Concepto	Son trastornos de la comunicación, que se originan desde alteraciones de la percepción y la comprensión. *Monfort M., Juarez A.,Monfort I.*(2004).
Sintomatología	**Vertiente receptiva.** **En relación con la recepción y comprensión del lenguaje**. . Dificultades de comprensión verbal no ligadas al léxico. . Interpretación literal. . Dificultad para entender la ironía, mentiras y uso metafórico. **En relación con la comunicación e interacción social.** . Falta de interés. . Adquisición inapropiada de normas sociales. . Falta de “sensibilidad” social. . Dificultad para entender juegos. . Dificultad para resolver tareas de Teoría de la Mente. . Percepción anómala de ciertos estímulos. **Vertiente expresiva.** **Durante la expresión oral.** . Trastornos de la informatividad. . Trastornos semánticos. . Dificultades de ajustarse al contexto, estatus del interlocutor y normas sociales. . Dificultad para respetar reglas conversacionales. . Dificultad para “reparar” malentendidos o fracasos. . Alteraciones de la prosodia o entonación. . Respuesta inadecuada a preguntas. . Tendencia a la invarianza. . Alteraciones de la expresión no verbal. **En relación con actividades lúdicas y sociales.** . Alteraciones del juego. . Alteraciones en las relaciones con iguales y adultos . Disfuncionamientos selectivos.
Clasificación y características	**Trastornos pragmáticos secundarios a diferentes síndromes y trastorno pragmático del lenguaje**. *Monfort M., Juarez A.,Monfort I.*(2004). **- Trastornos Pragmáticos en alteraciones cognitivas:** <u>Déficit intelectual</u>**:** . Afectan a la comprensión de enunciados largos y complejos, comprensión de engaños, doble sentido y metáforas. . Organización del discurso. <u>Niños con altas habilidades</u>: . Afecta al interés social, selección de contenidos y adecuación de intereses. **- Trastornos Pragmáticos en la sordera pre-locutiva:** . Caracterizado por limitaciones del léxico y de la amplitud de registros sociales. **- Trastornos Pragmáticos en los Trastornos Generalizados del Desarrollo y del espectro autista.** *Rivière* (2001); *Martos* (2003); *Attwood* (1988). . Alteraciones de la capacidad social. . Alteraciones de la comunicación. . Alteraciones de la función simbólica. **- Trastorno Específico del Lenguaje, Semántico-Pragmático.** *Bishop y Rosenbloom* (1987) **o Síndrome Semántico-Pragmático.***Rapin* (1996). . Fluidez y uso excesivo del lenguaje. . Dificultad para interpretar el lenguaje en función del contexto. . Déficit en la evocación de las palabras. . Elección atípica de las palabras. . Fonología y Sintaxis no alteradas. . Destrezas conversacionales inadecuadas. . Presencia de habla no dirigida a un interlocutor. . Dificultad para mantener el tema de conversación. . Frecuentes preguntas fuera de contexto.

II.- NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN DEL LENGUAJE. RESPUESTA EDUCATIVA QUE PRECISAN.

La escuela es el marco en el que tiene lugar el desarrollo del lenguaje para la mayoría de niños y niñas, más allá de los primeros años de vida. Si las primeras etapas del lenguaje se adquieren en el contexto familiar preferentemente y en él prevalecen las relaciones diádicas, a partir de los 3 años, el niño, cuyo lenguaje está aún en evolución, se desenvuelve además en otro entorno de características muy diferente al familiar, que es la escuela. *Del Rio; Bosch,* (1988).

El papel que la escuela juega en el desarrollo del lenguaje, es evidente, ya que el contexto escolar contribuye de forma decisiva a la evolución de la comunicación y el lenguaje tanto oral como escrito. Al hablar de escuela, hacemos referencia al conjunto de interacciones, especialmente interpersonales que la institución escolar favorece y proporciona al niño. En la calidad de estas interacciones se encuentran los factores que van a favorecer la evolución del lenguaje.

Pero no debemos perder de vista que más allá de 5 o 6 años, el lenguaje oral, y no sólo el escrito, evoluciona de forma significativa y por otro lado, entender la comunicación y el lenguaje como un conjunto de actividades que se establecen y evolucionan en su contexto, en este caso en el contexto escolar.

Mientras que en la Educación Infantil, estos principios están más o menos presentes, en la Educación Primaria, se otorga el papel prioritario al lenguaje escrito, tanto para la transmisión como para la evaluación de los contenidos escolares y el lenguaje oral presente en el aula resulta con frecuencia de dirección única desde el educador al niño.

Si aceptamos la idea de que el desarrollo del lenguaje deber constituir uno de los objetivos esenciales de las actividades escolares, en la Etapa de E.Primaria, deberían de superarse los enfoques metodológicos que consideran el lenguaje básicamente como un “objeto de estudio”, el estudio de la lengua.

Antes de que alguien conozca su idioma “desde fuera”, es indispensable que sepa utilizarlo con naturalidad y funcionalidad y que represente para él algo propio en el que imprime sus características personales y que le permita interactuar con los demás para el enriquecimiento mutuo personal, afectivo y social.

Por otra parte, en la escuela se exige a los alumnos, unos determinados niveles de lenguaje, para poder acceder a la mayoría de los aprendizajes escolares. No siempre esta exigencia es explicita y no siempre se responsabiliza de garantizar que los consiga. Cuando un alumno o alumnos, no han desarrollado sus capacidades de comunicación y lingüísticas al nivel requerido para enfrentarse con los aprendizajes escolares, puede iniciarse el proceso de fracaso escolar, de catalogación del alumno como incompetente o como de un caso de trastorno de lenguaje de cualquier tipo. Por tanto, la responsabilidad recae en el niño.

De todo ello se deduce la necesidad de formación del profesorado en aspectos referentes al desarrollo de la comunicación y el lenguaje; sobre las alteraciones en la comunicación, lenguaje y habla más frecuentes en el entorno escolar, y la forma de prevenir y estimular el lenguaje en el contexto del aula. Con el fin de:

- Comprender mejor las dificultades de los alumnos y las necesidades educativas que se generan a partir de esas dificultades.
- Asumir que las dificultades que presentan los alumnos, no son única y exclusivas del alumno, sino que por el contrario, tienen un carácter interactivo con el contexto escolar y familiar que favorecen su evolución o las agravan.
- Estar preparados para ofrecer una respuesta educativa ajustada y de calidad: realizando un cambio de actitudes, incorporando nuevas estrategias en la metodología del aula que favorezcan el desarrollo y la inclusión del alumno en su entorno escolar. Aspecto este, que no deberíamos entenderlo como una aspiración sino que es un derecho del niño.

Así, debería enfocarse la función del maestro especialista en Audición y Lenguaje en la escuela, que se debería entender como un recurso más al centro, que colabora en la educación del niño conjuntamente con la familia y el tutor, que aporta, desde su ámbito de conocimientos, la información sobre los trastornos de la comunicación y el lenguaje, el asesoramiento, las orientaciones y las metodologías específicas, participando activamente con el tutor, en su puesta en marcha en el aula. Debería ser un recurso para todos los alumnos y no para unos pocos con trastornos.

1.- NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS.

En el contexto escolar.

- Necesidad de plantear en el aula, múltiples situaciones comunicativas, ricas y variadas que favorezcan la comunicación interpersonal, permitan ofrecer modelos comunicativos en situaciones naturales, estando atentos a las señales comunicativas (puede que anómalas o poco claras) que emiten estos alumnos, reforzando y valorando sus intentos de comunicar.
- Necesidad de crear en el aula, un clima de tolerancia y aceptación de las diferencias que facilite la integración con sus iguales, propiciando el respeto, la colaboración y ayuda entre todos los alumnos.
- Necesidad de estimular en el aula, el habla y el lenguaje oral en todas sus vertientes, planificando actividades de comprensión y expresión oral , como medio de favorecer su desarrollo y el aprendizaje
- Necesidad de conocer y utilizar en el aula, estrategias metodológicas y apoyos y recurso inusuales (auditivos, visuales, icónicos, pictográficos, gráficos, sistemas de comunicación aumentativa, ayudas técnicas a la comunicación, u otros), cuando así lo requieran los alumnos con alteraciones en la comunicación y el lenguaje.

En el contexto familiar.

- Necesidad de colaborar con la familia, orientándoles sobre como favorecer la comunicación en el ámbito familiar.
- Necesidad de asesorar a la familia sobre la importancia de favorecer la madurez y la autonomía personal, así como la necesidad de poner límites a la conducta que faciliten el desarrollo personal y social del niño.
- Necesidad de orientarles sobre como prevenir situaciones de riesgo que pudieran desembocar en algún tipo de alteraciones del lenguaje y habla, o que estén retrasando su evolución y asesorarles en la forma de estimular el lenguaje en el hogar.
- Colaborar con la familia, para el desarrollo de la comunicación familiar, para el aprendizaje de estrategia de comunicación, para el uso de metodologías específicas, sistemas aumentativos de comunicación o ayudas técnicas a la comunicación, en el caso que el niño las requiera.

Necesidades para el alumno.

- Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil, ya sea verbal o aumentativo, que le permita satisfacer sus necesidades comunicativas y le faciliten la integración social y escolar.
- Necesidad de favorecer la imagen de sí mismo y su autoestima que favorezca el desarrollo personal y emocional.
- Necesidad de estimular las bases sensoriales y perceptivas, funcionales, psicomotrices y cognitivas que favorezcan el desarrollo del lenguaje.
- Necesidad de desarrollar los distintos componentes del lenguaje: Fonológico, Semántico, Morfosintáctico y Pragmático.
- Necesidad de desarrollar habilidades de uso del lenguaje con fines comunicativos que le permitan establecer una comunicación eficaz y satisfactoria con los demás.

2.- RESPUESTA EDUCATIVA EN LOS TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE.

En este apartado, no vamos a tratar la intervención logopédica que cada uno de los trastornos requiere, como intervención educativa, nos vamos a centrar en aquellas pautas y estrategias que el profesor-tutor puede llevar en su aula y con el grupo clase en el que está incluido el alumno con trastornos en la comunicación y el lenguaje.

2.1.-DETECCIÓN PRECOZ.

Por lo general, es en la escuela donde se detectan, de forma temprana, la mayoría de las alteraciones de la comunicación, algunas alteraciones del lenguaje y casi todas las alteraciones del habla.

La detección precoz es de vital importancia ya que facilitaría una intervención temprana, que en las alteraciones fonológicas, en alguna de las alteraciones de la fluidez y ritmo al hablar y en retrasos en la adquisición del lenguaje, ya que podría resolver el problema en los primeros años de escolaridad, sin que dejara secuelas posteriores, evitando que afecten a la integración social y escolar, a la seguridad en sí mismo y autoestima, y al aprendizaje instrumental. En el resto de los trastornos que son más permanentes y con un peor pronóstico, la intervención

temprana, favorece el desarrollo y orienta la intervención educativa y familiar, consiguiéndose un mejor ajuste.

No obstante, en la Etapa Infantil, el profesor debe de ser cuidadoso a la hora de la detección de las alteraciones de la comunicación, lenguaje y habla, ya que se encuentran en proceso de desarrollo. Por tanto, se corre el riesgo de considerar como patológico lo que es propio del proceso evolutivo normal. Del mismo modo hay que ser conscientes de los peligros que la "etiqueta" puede conllevar, en cuanto a expectativas, niveles de exigencia y a la ansiedad y angustia que puede producir en la familia.

Por ello, consideramos interesante incluir de forma muy sintética, algunos **parámetros evolutivos sobre el desarrollo fonológico y del habla, del lenguaje y de la comunicación,** que pudieran ser funcionales para el profesor de E. Infantil y 1er. Ciclo de Primaria. En estas edades es cuando se constituyen todas las estructuras del lenguaje, a partir de esta edad, el lenguaje sigue evolucionando, ampliándose en cantidad y calidad, pero no se crean estructuras nuevas.

2.2.- PARÁMETROS EVOLUTIVOS DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE.

EDAD: 2,6 A 3 AÑOS.

FONOLOGÍA	Adquiere todas las vocales y algunos fonemas oclusivos.
COMPRENSIÓN	. Entiende la utilización de objetos (enséñame lo que tienes en tus pies). . Entiende el concepto de "uno y lo expresa manualmente. . Identifica correctamente niños/niñas. . Entiende muchas palabras activas (correr, saltar, …)
EXPRESIÓN	. Utiliza correctamente algunas formas interrogativas . Usa formas negativas (no es, no puedo) . Relata experiencias con frases de cuatro a cinco palabras Importante enriquecimiento del vocabulario y del lenguaje
COMUNICACIÓN	Habla consigo mismo mientras realiza una actividad. Responde a preguntas sencillas aunque no siempre se contextualiza. Es frecuente que se inhiba en el entorno escolar y no hable con su adultos y compañeros, aunque habla en familia.

EDAD: 3 a 4 AÑOS.

FONOLOGÍA	A esta edad, ya están adquiridas todas las vocales. Adquiere los fonemas nasales /m/ y /n/, los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/, el oclusivo sonoro /b/, en algunos casos, aparece el africado /ch/. Aparecen los diptongos decrecientes /ua/, /ue/ y finalmente el /ie/. Suele aparecer el fonema /n/ en sílaba inversa (vocal + n). A nivel fonológico, aparecen múltiples errores de simplificación fonológica, propios de una fonología en evolución.
COMPRENSIÓN	. Entiende preguntas de ¿por qué? . Entiende situaciones contrarias (grande/pequeño) . Escoge correctamente objetos según color.
EXPRESIÓN	. Utiliza formas diferentes de palabras activas (“yo quiero jugar”, “nosotros jugamos”…) . Cuenta hasta 10. . Es la edad del ¿por qué?. Pregunta incansablemente, que es muestra su interés por conocer el mundo que le rodea, en ocasiones lo utiliza como juego y como forma de interactuar. . Con frecuencia se atranca al hablar, repite sílabas o palabras. Esta es una fase normal del desarrollo que pasan muchos niños y que probablemente desaparecerá en unos meses, sin que quede ninguna secuela, lo importante es mantener la calma.
COMUNICACIÓN	. Habla consigo mismo mientras realiza una actividad. . Conversa pero no tiene en cuenta al interlocutor, con frecuencia se descontextualiza y habla de temas de su interés que nada tienen que ver con el tema propuesto. . Con frecuencia se inhibe en el entorno escolar y no habla con adultos y compañeros, aunque si habla en casa.

EDAD: 4 a 5 AÑOS.

FONOLOGÍA	A esta edad, aparecen generalmente las oclusivas sonoras /d/ y /g/, las fricativas /f/, /z/ y /s/, (aunque es frecuente que las sustituya en palabras entre sí, considerándose estas sustituciones propias del proceso de evolución), también suele aparecer el fricativo /j/, las líquidas /l/ y /ll/ y la nasal /ñ/. Aparece el diptongo /ia/ y al final de la edad suele aparecer el vibrante simple /r/.
COMPRENSIÓN	. Cumple una secuencia de tres órdenes seguidas (“ve a la cocina, coge un vaso y ponlo en la mesa”) . Entiende la comparación de tamaño y realiza razonamientos más complicados. . Entiende los pronombres (“dáselo a ella”).
EXPRESIÓN	. Sabe contar lo que le pasa con frases completas que entienden los demás (familiares, amigos, etc.). . Pide explicaciones sobre las cosas. . Comete errores en el uso de las conjugaciones verbales, regularizando verbos y utilizando neologismos (vinió/vino, téno/tengo). . Inventa palabras como consecuencia de que aplica su lógica, recién adquirida, al lenguaje (disparate/objeto que dispara, pistolar/ acción de disparar. . Pueden aparecer síntomas de tartamudeo que no deben preocuparnos en exceso, manteniendo las actitudes de serenidad, apuntadas.
COMUNICACIÓN	. Persiste su lenguaje egocéntrico y habla de cosas de su interés, no respetando el tema de conversación propuesto. En su conversación suele mezclar realidad e imaginación, producto de su pensamiento mágico, sin que por ello tengamos que preocuparnos.

EDAD: 5 a 6 AÑOS.

FONOLOGÍA	Durante este período, conseguirá la articulación de la vibrante múltiple /R/, aparecen sínfones con /l/ como /pl/, /cl/ y /bl/ aunque otros todavía estarían en vías de desarrollo, es frecuente la aparición de los sínfones con /r/; /tr/, /cr/ y /br/, aunque es probable que los confunda (/prátano/plátano), utiliza ya sílabas inversas con los fonemas /s/, /l/ y /R/ aunque en nuestro contexto de habla murciana, es frecuentes que se ensordezcan.
COMPRENSIÓN	. Comprende términos más abstractos, comparativos y contrarios, ¿dónde? En situación abstracta.
EXPRESIÓN	. El vocabulario se amplía de forma espectacular y refleja todas las adquisiciones en relación a nociones corporales, espaciales, ritmo, coordinación vasomotora, … Todo ello le introduce al mundo del razonamiento, la lógica y la abstracción mental.
COMUNICACIÓN	. Pasa del monólogo colectivo al lenguaje socializado que cumple su papel de comunicación interpersonal. . La presencia del otro es importante para él y su desarrollo sintáctico, le permite elaborar mensajes claros y correctos para comunicarse con los demás.

EDAD: 6 a 7 AÑOS.

COMPRENSIÓN, EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN
• Alcanza la articulación correcta de los fonema, la comprensión de términos que entrañan comparación, la comprensión de contrarios y cuenta con un vocabulario amplio, llegando a comprender y a utilizar el lenguaje socializado. • Las estructuras básicas del lenguaje quedan del todo adquiridas a los 6 – 7 años aunque el aprendizaje se prolongará durante toda la escolaridad. • El desarrollo del pensamiento operatorio y abstracto, el dominio del lenguaje escrito, la evolución de los valores y el desarrollo cultural de la persona, son las claves que van a impulsar el desarrollo del lenguaje adulto.

LA EVALUACIÓN de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, es competencia de especialista de AL y del Equipo de Orientación correspondiente. Se realizará a través de la recogida de la información de todos los contextos, informes médicos-clínicos, y utilizando pruebas estandarizadas y no estandarizadas. El diagnóstico acertado, garantiza un intervención eficaz.

2.3.- INTERVENCIÓN EDUCATIVA DENTRO DEL AULA.

El aula, es el contexto privilegiado, donde el niño encuentra oportunidades variadas que le permitirán aprender y usar el lenguaje, para interaccionar con profesores e iguales y para acceder al currículo. Es por ello, que hacemos hincapié del aprendizaje del lenguaje dentro de las rutinas diarias tanto, del aula como del hogar. *Simon,* (1985).

Cuando nos encontramos frente a un niño con trastornos en la comunicación y el lenguaje, que pueda seguir o no una enseñanza normal, necesita, ante todo, de una intervención basada en un modelo colaborativo (*Escudero*, 1990) que contiene la cooperación de todos los

profesionales que intervienen, de las diversas situaciones interactivas dentro del aula, de una concepción integral del lenguaje y del uso del refuerzo y la ayuda del profesor y la familia.

Según *Acosta y Moreno* (2001), el lenguaje es una herramienta básica para la consecución, entre otros, de los siguientes **objetivos académicos**:

- **Participación en las rutinas diarias de la vida escolar** a partir de comprender el discurso del profesor. Los profesores en el aula, tienen que desempeñar papeles de mediadores y ser modelos para el desarrollo de hábitos de comunicación, con el objeto de facilitar al alumno su participación en la escuela.
- **Interacción con compañeros y adultos**. El lenguaje en la escuela comprensiva se construye a través de los intercambios comunicativos que llevarán al uso de las funciones del lenguaje. Esto supone procesos compartidos de significados, estilos comunicativos, desarrollo de habilidades conversacionales, aspectos formales y de contenido. En definitiva se emplea el lenguaje como herramienta social.
- **Logro de una competencia lingüística** que le permita entender el discurso escolar para poder responder a las demandas del aula.
- **Adquisición de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos**, para lo que resulta fundamental el dominio de aspectos semánticos y morfosintácticos.
- **Aprendizaje de la lectoescritura**. Existe una relación clara entre los trastornos de lenguaje y el desarrollo de la lectoescritura. Las dificultades en habilidades de conciencia fonológica y morfosintácticas son predictores de dificultades en el lenguaje escrito.
- **Desarrollo cognitivo y aprendizaje de estrategias** para la resolución de problemas.

Para ello, el profesor necesita **mostrar una serie de actitudes** y **disponer de una serie de estrategias metodológicas** que faciliten al niño el desarrollo del lenguaje y del aprendizaje.

- Mostrar una actitud positiva. Mostrando interés por lo que quiere comunicar.
- Tratar de entender el contenido del mensaje por el contexto, los gestos, … se le puede pedir que repita lo dicho fingiendo distracción.
- Si el niño es consciente de su problema es conveniente resaltar las cualidades positivas en otros aspectos, para que no interiorice una imagen negativa de sí mismo.
- Reforzar los pequeños logros que van realizando, con el fin de motivarle a que se esfuerce.
- Hablarle con frecuencia, sin dar muestras de exigencia de respuesta correctas.

- No resaltar el problema delante del niño para no inhibir su comunicación.
- No pedirle ni forzarle a repetir la palabra o la expresión mal estructurada en situaciones de grupo. Actuar, siempre como mediador.
- Darle el tiempo suficiente para comprender el mensaje y elaborar la respuesta.
- Utilizar sistemas de facilitación, que suponen estrategias de apoyo y ayuda: Extensiones, expansiones e incorporaciones nuevas al mensaje que el niño ha emitido.
- Plantear situaciones y actividades desde lo más general a lo más concreto, partiendo de situaciones motivadoras y relevantes para su aprendizaje.
- Hacer buenas preguntas que faciliten la expresión y no la restrinja. Usar preguntas abiertas, de elección múltiple, en vez de preguntas cerradas.
- Ayudar al niño a clarificar los mensajes, con técnicas de modelado.
- La conversación y el discurso, tienen que estar contextualizados dentro de un enfoque funcional y pragmático. Necesita ser guiada ofreciendo modelos de expresiones y recopilando lo que el niño ha dicho y expresándolo correctamente.
- Aprovechar las nuevas experiencias sociales, donde el niño hace uso de intencionalidad comunicativa, que le ayuden a la comprensión del significado de esos eventos.
- Utilizar un estilo de comunicación interactivo, en el que el adulto establece ayudas y ajusta su *imput* a las necesidades comunicativas del niño.
- Hacer una organización del currículo más flexible y un uso de los recursos más amplios que los libros de texto o fichas, para partir más de situaciones de comunicación motivadoras y significativas.

2.4.- ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN LOS TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE.

TIPO	**Pronóstico**	**¿Qué podemos hacer?**

Alteraciones Fonológicas	En general bueno. Más lento y persistente.	**Dislalias evolutivas**. Paciencia, evolucionan con la propia madurez. La estimulación del lenguaje en el aula, le ayuda a mejorar con más rapidez. **Dislalias funcionales**. Puesto que no puede articular el fonema, no pedirle que lo repita ni corregir palabras o frases. Necesita intervención logopédica. Necesitan el apoyo escolar y familiar para integrar lo aprendido y generalizarlo en su lenguaje espontáneo. **Trastorno Fonológico**. Apoyos visuales, neuromotores, gestuales, Ofrecer el feed-back correctivo, actividades de discriminación auditiva, memoria auditiva secuencial y segmentación silábica. Necesita intervención logopédica. Necesitan el apoyo escolar y familiar para integrar lo aprendido y generalizarlo en su lenguaje espontáneo.
T. de la Articulación de tipo orgánico o neurológico	Peor pronóstico, variable según gravedad.	**Disglosia**. Adaptarnos a nivel auditivo al modo de hablar del niño. Actitud abierta, saber esperar a que se produzca la mejoría, tras la intervención quirúrgica y logopédica. Actitud de aceptación en las alteraciones graves, cuando no son susceptibles de modificar la articulación y la voz. **Disartrias.** Adaptarnos a nivel auditivo al modo de hablar del niño. Ser capaces de esperar pacientemente a que el niño emita su mensaje, ya que el habla es lenta y laboriosa. Actitud de aceptación de que las dificultades articulatorias pueden mejorar con la intervención logopédica pero tan sólo se consiguen aproximaciones a la articulación correcta.
T. en la Fluidez	Buen pronóstico. Pronóstico incierto. Variable, pudiendo ser permanente en el tiempo.	**Disfemia fisiológica.** Importantísimo, las actitudes familiares y escolares en referencia a no mostrar preocupación ni verbal, ni con la expresión corporal. Crear un clima relajado para la comunicación No anticiparse cuando está atrancado. No recriminarle por su forma de hablar. No hacerle recomendaciones como *respira, tranquilo, piensa lo que vas a decir, …*La orientación logopédica a la familia y al entorno escolar, reduce el grado de ansiedad y aminoran los síntomas. **Disfemia.** Son aplicables las actitudes anteriores. Conocer al niño para comprender que repercusiones tiene a nivel emocional. No someter al niño a situaciones que le creen ansiedad al hablar. Propiciar la interacción comunicativa en el aula, controlando al grupo de iguales para que no se produzcan burlas o rechazo. Necesita intervención logopédica y un diagnóstico acertado que oriente a la familia y a los tutores, reduciendo la carga de ansiedad. **Taquilalia.** Necesidad de ofrecer pautas que le ayuden a lentificar el discurso. Establecer acuerdos compartidos, que le sirvan para tomar conciencia de cuando no es entendido. **Bradilalia.** Darle el tiempo y ser pacientes para esperar que el niño llegue a terminar lo que quiere trasmitir. Actitud de escucha.
T. de la Voz	Variable	**Disfonía infantil.** Actuar poniendo en marcha medidas de prevención, higiene de la voz, llevarle a tomar conciencia del cuidado de su voz como parte fundamental de su persona, dirigidas al aula y a la familia. Necesita tratamiento logopédico. **Rinofonía.** Al ser frecuentemente consecuencia de una alteración orgánica, las actitudes son de aceptación y de acomodación auditiva al timbre de voz.
TIPO	**Pronóstico**	**¿Qué podemos hacer?**
Retraso del Lenguaje.	Buen pronóstico en general.	Compensar los déficit lingüísticos del entorno. Ampliar experiencias y dar oportunidades de vivenciar todas las situaciones. Favorecer el desarrollo del vocabulario usual y nuevo a través de un reconocimiento multisensorial.

	En el caso de persistir en el tiempo se pueden convertir en trastorno.	Partir de los conocimientos previos que el niño posee. Partir de la motivación y los intereses del niño. Actuar como mediador en el desarrollo del lenguaje y del aprendizaje. Favorecer la interacción comunicativa con iguales y el trabajo cooperativo. Los programas de estimulación del lenguaje y los Talleres del lenguaje, ayudan a su desarrollo. La colaboración con la familia es imprescindible para la estimulación y la evolución. Necesitan intervención logopédica.
T.E.L.	Pronóstico variable según gravedad. Persiste incluso con la intervención.	Tomar conciencia de que las dificultades que presentan en el lenguaje oral y escrito, pudiendo afectar a la adquisición de los contenidos curriculares, son específicas del lenguaje, que no supone ningún tipo de déficit intelectual, ni tampoco falta de interés motivación o esfuerzo. Requiere intervención logopédica. Son aplicables a este trastorno, todas las estrategias de intervención en el aula, descritas en el apartado 2.3, del bloque II.
Afasia	Poco favorable Persistente	Conocer las limitaciones indicadas por los especialistas que han abordado el caso. No plantear actitudes pesimistas que limitan las posibilidades. Plantearnos pequeños logros que se puedan alcanzar. Utilizar Sistemas alternativos o aumentativos si el niño así lo requiere. Necesitan intervención logopédia y revisiones neurológicas.
Mutismo electivo.	Pronóstico favorable. Suele remitir en un tiempo razonable y no se produce de forma brusca sino gradual.	Darle un tiempo suficiente para que se adapte a la escuela. Conocer sus características personales que nos permita diferenciarlo de la timidez y de inhibición *normal* propia de las primeras etapas. Recoger información de la familia sobre el grado de desarrollo del lenguaje y de si habla o no en casa. No mostrar nuestra preocupación ni verbalizar ante el grupo, que no habla. No tratar de sorprenderle hablando, que no se sienta permanentemente observado. No hacer chantaje material ni emocional, prometiéndole cosas si habla o amenazándole con retirarle algo si no habla. Que no se convierta en el aula y en la casa como único tema de conversación. No presionarle para que hable, no hacerle que sea aún más especial en ningún sentido. Favorecer con naturalidad las actividades comunicativas y verbales y, aquellas en las que a veces puede hacer uso de su voz; cantar, leer. Diagnóstico acertado. Orientaciones y colaboración familiar.
T. Pragmáticos	Variable según gravedad. Persistente en el tiempo.	Mayor necesidad de enseñanza explícita. Necesidad de comprobar si han comprendido las consignas verbales. Atención conjunta y contacto ocular. Juegos interactivos, juego simbólico, juego de simulación. Comprensión verbal de actividades centradas en un entrenamiento explícito de contenidos verbales. Uso de fórmulas sociales. Procedimientos de modelado e inducción. Entrenamiento en tareas de Teoría de la Mente (reconocimiento de estados emocionales). Actividades en torno al desarrollo de funciones comunicativas. Enseñarle a preguntar. El humor y la ironía. Intervención cooperativa entre todas las personas que se relacionan con el niño.

2.5.- ADAPTACIONES CURRICULARES.

Nuestros alumnos con Trastorno en la Comunicación y el Lenguaje, como hemos visto a lo largo del desarrollo de este tema, presentan Necesidades Educativas en el ámbito de la Comunicación y el Lenguaje, unas, tienen un carácter temporal y con una intervención educativa y logopédica adecuada, desaparecen y, otras, que tienen un carácter permanente y que van a persistir a lo largo de toda la escolaridad, aún cuando se haga una intervención ajustada a sus necesidades.

Independientemente, del tipo de necesidad sea más o menos permanente, el currículo de referencia será siempre el ordinario. Para ello, será necesario establecer Adaptaciones Curriculares con mayor o menor grado de significatividad.

ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO.

ELEMENTOS PERSONALES	**ELEMENTOS ORGANIZATIVOS**	**ELEMENTOS MATERIALES**	**E. DE ACCESO A LA COMUNICACIÓN**
Los alumnos con Trast. en la Comunic. y el Lenguaje, necesitan de la intervenc. del profesor tutor, del especialista en A.L. y en algunos casos en los que la competencia curricular esté más comprometida, necesitará del apoyo del especialista en P.T. y de la familia. En el caso en que el trast. vaya unido a discapacidad, se precisará de la concurrencia de otros profesionales, Fisio, ATE, interprete en L. de Signos, etc. Siendo imprescindible la Formación de todos los implicados.	La intervención educativa de estos alumnos se basará en la cooperación y colaboración de todos los implicados. Coordinación del tutor y el equipo de apoyo para: Planificar el programa de intervención del alumno. Realizar las Adaptaciones Curriculares que sean precisas. Elaborar horarios y calendarios. Establecer los criterios de evaluación, técnicas e instrumentos. Establecer criterios de promoción, etc.	Conjuntamente se establecerán criterios para la organización del espacio, ubicación adecuada del alumno en el aula. Criterios para la organización de los materiales, adaptaciones de: el mobiliario adaptado, materiales curriculares adaptados, materiales específicos que precisen. Elaboración de materiales, Materiales necesarios en Sistemas de Comunicación Aumentativa. Ayudas Técnicas a la comunicación.	Los alumnos con Trast. en la Comunic. y el Lenguaje, Pueden necesitar de Sistemas de Comunicación Aumentativa o Alternativa. Las Ayudas Técnicas a la Comunicación. Estos dos elementos van a ser vitales para abrir las puertas a la comunicación y al aprendizaje.

ADAPTACIONES EN LOS ELEMENTOS CURRICULARES BÁSICOS.

OBJETIVOS	**Priorización** de objetivos referentes a la Comunicación oral, a los aspectos formales del lenguaje y los referentes a la Lengua escrita.

	Introducir objetivos referentes a la Comunicación Aumentativa o Alternativa y aquello objetivos del ciclo anterior que no se han alcanzado. **Reformular.** **Temporalizar** objetivos referentes al lenguaje oral y escrito al siguiente ciclo, cuando se considere que necesitan más tiempo para conseguirlos. **Eliminar** objetivos cuando se considere que no son alcanzables por el alumno. Ésta, sería la última medida a adoptar y supondría una adaptación muy significativa.
CONTENIDOS	**Priorización** de contenidos referentes a la Comunicación oral, a los aspectos formales del lenguaje y los referentes a la Lengua escrita. **Introducir** contenidos referentes a la Comunicación Aumentativa o Alternativa, contenidos referentes a aspectos formales y funcionales del lenguaje y habla, al uso y mantenimiento de ayudas técnicas, contenidos del ciclo anterior que el alumno no ha alcanzado sobre comunicación oral y escrita. **Reformular** contenidos incluyendo “comunicación oral y aumentativa”, “con apoyos visuales, iconos, pictogramas, dibujos, gráficos, …” etc. **Temporalizar** contenidos referentes al lenguaje oral y escrito al siguiente ciclo, cuando se considere que necesitan más tiempo para conseguirlos. **Eliminar** contenidos cuando se considere que no son alcanzables por el alumno. Ésta, sería la última medida a adoptar y supondría una adaptación muy significativa
METODOLOGÍA	Principio de funcionalidad. Principio evolutivo. Aprendizaje significativo. Principio de globalización. Principio de actividad. Lúdico Principio de motivación e interés. Aprendizaje mediado. Aprendizaje sin error. Aprendizaje incidental y en contextos comunicativos y lo más naturales posibles. Aprendizaje cooperativo. La metodología más específica está descrita en los apartados 2.3 y 2.4 del bloque II.
ACTIVIDADES	Actividades adaptadas a las posibilidades del alumno. Actividades motivadoras y próximas a sus conocimientos previos e intereses. Actividades que fomenten la interacción comunicativa con su grupo de iguales. Actividades que fomenten la participación activa del alumno. Actividades adaptadas que incluyan todos los apoyos y refuerzos que el niño necesite. Actividades que refuercen y generalicen el aprendizaje del niño. Actividades de evaluación coherentes con los objetivos y contenidos adaptados para el alumno.
EVALUACIÓN	**Criterios de evaluación** coherentes con los objetivos, contenidos y actividades adaptados. **Se priorizará** la evaluación de los procesos más que del producto. Evaluación continua y formativa que retroalimente permanentemente todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. **Instrumentos** de evaluación adaptados a las necesidades, capacidades y modalidad comunicativa del niño. Instrumentos de evaluación diversificados. **Evaluación de la práctica docente.**

2.6.- PROCESO DE COLABORACIÓN CON LA FAMILIA.

Como hemos venido manteniendo en los apartados anteriores, las interacciones entre padres-hijos son decisivas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

El trabajo con las familias, precisa la implicación del tutor y del especialista en Audición y Lenguaje, así como de cualquier otro profesional que intervenga con el alumno.

Los **principios metodológicos básicos** rigen el trabajo con las familias, son principalmente:

- Establecer una relación positiva, mostrando actitud de respeto, sin juzgar ni evaluar.
- Mostrar empatía.
- Observar el estilo individual de cada familia con el fin de aprovechar sus recursos positivos.
- No presentarse como expertos con conocimientos superiores sino como colaboradores. Utilizar el "nosotros" para que acepte su responsabilidad en el proceso.
- Utilizar un lenguaje asequible, al orientarle y pedirle colaboración.
- Destacar solamente, aspectos susceptibles de ser cambiados.
- Saber escuchar de forma activa y receptiva (reciprocidad).
- Hacerles ver que no hay procedimientos buenos o malos en sí mismos, será la respuesta del niño la que indique la eficacia de una propuesta de trabajo.
- Al hacer el feed-back cuidar de que no sea interpretado como crítica.
- Cada situación familiar es singular e irrepetible, por lo que la colaboración y los objetivos que propongamos para el programa familiar, serán diferentes para cada familia.
- Flexibilidad, a la hora de proponer modificaciones en la dinámica familiar y en el propio estilo comunicativo, teniendo en cuenta que el grado de compromiso y los propios recursos personales van a ser distintos y deben ser respetados y considerados como totalmente normales.

Fases del proceso de colaboración.

1.- Establecimiento de la relación con la familia. Antes de iniciar un programa donde se necesite la colaboración de los padres, conviene establecer encuentros previos para explicar los beneficios de su implicación. Momento en el que se propiciará que hablen sobre como entiende ellos la comunicación y cómo se manifiesta el niño en el contexto familiar.

En esta fase se les explica que su colaboración no aumentará su nivel de stress y ansiedad, ya que la mejora del estilo de interacción y comunicación con sus hijos, se hará desde planteamientos lúdicos, incorporados a las rutinas diarias de la casa.
Igualmente se realizará el proceso de evaluación.
2.- Búsqueda de soluciones. Se trata de buscar soluciones para cada alumno, desde la implicación y el apoyo de todos, se lograrán los cambios paso a paso.
3.- Enseñanza de recursos para la comunicación. Es importante que los padres conozcan los puntos fuertes y débiles de la comunicación de sus hijos y se enseñan estrategias que favorezcan la comunicación más eficaz.

- Aceptar que el niño tome la iniciativa.
- Postura corporal cercana, cara a cara.
- Demostrarle que se le está escuchando y que se tiene interés por lo que nos quiere decir.
- Favorecer la conversación. Respetando los turnos, ser breves, claros y relevantes.
- Enfatizar diferencias y contrastes entre sonidos del habla, unidades léxicas y estructuras sintácticas.
- Uso del modelado.
- Describir situaciones o actividades de forma lúdica y divertida.
- Hacer buenas preguntas con el fin de conseguir fluidez conversacional.
- Usar expansiones, extensiones, incorporaciones y reformulaciones.
- Incrementar las interacciones verbales con sus hijos a lo largo del día.
- Promover un acercamiento al centro para que se familiarice con los materiales y actividades, y que participe de forma activa en algunas actividades como talleres, dramatizaciones, salidas, etc.

4.- Seguimiento del programa. Seguimiento del trabajo con reuniones planificadas donde se explicará y discutirá la situación del niño y su evolución. El grado de compromiso en la colaboración, debe ser libremente decidido por cada unidad familiar. No puede ser impuesto.

En los trastornos de la comunicación y el lenguaje, la colaboración entre la familia, el profesor y el especialista en AL, son pilares básicos para la construcción de una sociedad que se comunique y viva mejor, así como para prevenir y estimular la comunicación y el lenguaje en aquellos sujetos que presentan dificultades transitorias o permanentes en su desarrollo.

2.7.- PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE.

Prevenir, es toda acción encaminada a actuar sobre aquellas situaciones que conllevan riesgo para el desarrollo de la comunicación, lenguaje y habla, anticipándonos a la aparición de trastornos.

Como la comunicación y el lenguaje, se adquieren y desarrolla durante el periodo infantil, los programas de prevención primaria, se desarrollarán en la Etapa de Educ. Infantil y el 1er. Ciclo de E. Primaria.

Durante estas etapas escolares, se consideran **factores de riesgo en el entorno familiar:**

- Pobreza en la interacción comunicativa.
- Falta de estimulación lingüística en el hogar.
- Estilos de crianza que no favorezcan el desarrollo, la autonomía personal y el deseo de crecer.
- Persistencia de hábitos alimentarios infantiles o malos hábitos orales.

En el **entorno escolar, se consideran factores de riesgo:**

- Metodologías demasiado homogéneas, poco diversificadas que tienen poco en cuenta las individualidades.
- Poco conocimiento de los mecanismos que ponen en marcha el desarrollo de la comunicación y el lenguaje y, no tener claro que es lo que en cada nivel se puede exigir al alumno.
- Evaluar a los alumnos por comparación con el grupo y en relación a los más avanzados.
- Mucha dependencia del libro de texto y las actividades de papel.
- Muy pronto, se abandona la estimulación del lenguaje oral y toda la actividad se centra en el lenguaje escrito.

Se considera que la mejor prevención es la estimulación de la comunicación y el lenguaje y que los agentes privilegiados de prevención son la familia en el hogar y el profesor en su aula. Por ello, se considera importante que tanto el especialista en AL, como desde los Equipos de Orientación, se planifique acciones encaminadas a ofrecer formación e información tanto a los profesores como a las familias, para que se puedan poner en marcha este tipo de Programas.

Programas de prevención dirigidos a padres.

Los objetivos que se quieren cumplir con este tipo de programas, son principalmente:

- Ofrecer a las familias pautas de actuación en el hogar para que puedan realizar una estimulación del lenguaje de forma natural.
- Ofrecer orientaciones concretas sobre hábitos de alimentación, de autonomía personal y sobre actitudes familiares que favorecen el desarrollo de la comunicación, lenguaje y habla.

Programas de prevención dirigidos a tutores.

Los objetivos propuestos para estos programas, generalmente son:

- Facilitar la formación base, respecto al desarrollo de la comunicación y el lenguaje a los profesionales de estos niveles educativos, con el fin de prevenir la aparición e instauración de problemas.
- Ofrecer estrategias, sugerencia de actividades y colaborar en la planificación e implementación de Programas de Estimulación del Lenguaje en el Aula o Talleres de Lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Libros.

Acosta R. y Moreno A.Mª. (2.001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno especifico del lenguaje*. (2ª edic.) Barcelona. Masson.

Aguado G. (1993).*Retardo del lenguaje.* En Peña J. (Ed.) Manual de Logopedia. (2ª educ.) Barcelona. Masson.

Aguado G.(1.989). *El desarrollo de la morfosintáxis en el niño*. Madrid.CEPE.

Aguado G.(1.999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga. Aljibe.

Aguado G.(1.999). *Estimulación del lenguaje en trastornos del desarrollo infantil.* En Martin J.D. (Ed.). *Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención.* Madrid. CEPE.

Ajuriaguerra J. (1985). *Manual de psiquiatría infantil.* (2ª edic.). Barcelona. Toray-Masson.

Berco J.y Bernstein N.(2.002).*Psicolingüística.* (2ª edic.)Madrid.McGraw.

Bosch L. (1983). *Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil.* Revista de Logopedia y Fonoaudiología, III, 96-112.

Bruner J.S. (1986). *El habla del niño.* Barcelona. Paidós.

Bruner J.S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*.Compilación de J.L. Linaza. Madrid. Alianza Psicológica.

Cristal D., Fletcher P. y Garman M. (1983). Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Barcelona. Médica y Técnica.

Chevrie-Muller (1997). *Trastorno específico del desarrollo del lenguaje*. En Narbona J. y Chevrie-Muller (Ed.). *El lenguaje en el niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos.* Barcelona. Masson.

Chomsky N. (1957).*Syntactic Structures.* La Haya. Mouton.

Ducarne de Ribaucourt, B.(1.978).*Reeducación semiótica de la Afasia*. Barcelona. Masson.

Del Rio M.J. (1988). *Evaluación de los tratamientos del lenguaje.* En Monfort M. (Ed.). Intervención logopédica. II Simposio de Logopedia. (2ª edic.). Madrid. CEPE.

Gonzalez M.J (1.994). *Dificultades fonológicas: Evaluación y Tratamiento*. Valencia. Promolibro.

Juárez A. y Monfort M. (1.989).*Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades.* Madrid.Aula XXI. Santillana.

Launay C. y Borel Maisonny (1975). *Los trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño.* Barcelona. Toray Masson.

Launay C. (1975). *Los trastornos más corrientes de la adquisición del lenguaje.* En Launay C. y Borel Maisonny (Ed.). *Los trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño.* Barcelona. Toray Masson.

Luria A.R. (1985). *Lenguaje y Pensamiento.* Barcelona. Martínez Roca.

Martin J.D. (1999). *Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención.* Madrid. CEPE.

Mendoza E. *(2.001). Trastorno Específico del lenguaje. (T.E:L).* Madrid. Pirámide.

Monfort M. (1.986*). Investigación y logopedia*. III simposium de logopedia. Madrid. CEPE.

Monfort M. (1988.). *Intervención logopédica*. II Simposio de Logopedia. (2ª edic.). Madrid. CEPE.

Monfort M., Juárez A. (1989). *Disfasia infantil y afasia congénita.* En Peña J. (Ed.) *Manual de Logopedia.* (2ª edic.). Barcelona. Masson.

Monfort M., Juárez A. (1993). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento.* Madrid. CEPE.

Monfort M., Juárez A. (1997). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar.* Madrid. CEPE.

Monfort M.,Juárez A. Monfort Juárez I. (2.004*). Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación. Descripción e intervención*. Madrid. Entha Ediciones.

Nieto Herrera M. (1984). *Evolución del lenguaje en el niño.* México. Porrua.

Peña Casanova J.(1.988).*Manual de logopedia*. (1ª edic.) Barcelona .Masson.

Perelló J. y otros.(1.984).*Perturbaciones del lenguaje*. (3ª edic.)Barcelona. Editorial Cientifico-Médica.

Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología.* Barcelona. Ariel.

Piaget J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Barcelona. Grijalvo.

Piaget, J.(1.979).*Toda persona tiene derecho a la educación.-A dónde va la educación*. Barcelona. Teide.

Rapin I., Allen D.A. (1988). *Síndromes in developmental dysphasia and adult aplasia.* En F.Plum (Ed.) *Lenguaje, Cominicación the Brain.* Nueva York. Raven Books.

Rapin I.(1997). *Trastornos de la comunicación en el autismo infantil.* En J. Carbona y Chevrie-Muller. (Ed.). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos.* Barcelona. Masson.

Rondal J.A. (1980). *El desarrollo del lenguaje en el niño.* Madrid. Morata.

Rondal J.A., Seron X. (1988). *Trastornos del lenguaje. I, II y III.* Barcelona. Paidós.

Santacreu J.y Zúñiga A. (1.991).*Tratamiento de la tartamudez*. Valencia. Promolibro.

Santacreu J.y Forjan Mª.X. (1.999).*La tartamudez. Guía de prevención y tratamiento infantil*.(4ª edic.).Madrid.Pirámide.

Skinner B.F. (1957). *Verbal vehavior.* Nueva York. Appleton. Century Crofts.

Stark y Tallal P. (1988). *Selección of children Ruth specific language deficits.* Journal of Speech an Hearing Disorders. 46, 114-122.

Van Riper C. (1971). *The nature of stuttering.* Prentice-Hall. Englewood-Cliff.

Van Riper C. (1973). *The treatment of stuttering.* Prentice-Hall. Englewood-Cliff.

Vila I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Grao.

Vigostky L.S. (1962). Traducción española (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (2ª edic.) Barcelona. Crítica.

Vigostky L.S. (1968). Traducción española. *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. La Pleyade.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA.

Propuesta metodológicas y didácticas para trabajar el lenguaje en el aula.

Acosta R. y Moreno A.Mª. (2.001). ***Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno especifico del lenguaje.*** (2ª edic.) Barcelona. Masson.

Trabajo muy interesante y práctico, en el que se definen los trastornos que afectan a cada uno de los componentes del lenguaje, concretando sus características, ofreciendo pautas de evolución de cada uno de ellos, incluye el proceso de evaluación y el modelo de intervención más adecuado para cada tipo de trastorno, con múltiples sugerencias de actividades para llevar en el aula del alumno.

Aller Martínez C. y Aller García C. (1991). ***Juegos y actividades de lenguaje oral. Procesos didácticos***. Serie Pedagógica. Temas básicos 18. Alcoy. Marfil.
Con este trabajo, da una visión generalizada para desarrollar un método integral, globalizado y eminentemente práctico en la Educación Infantil y 1er. Ciclo de Primaria, en los que toda la actividad didáctica se realiza a través del juego, como procedimiento más importante y adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Borragán A.; Del Barrio J.A. y Gutiérrez J.N. (1999). ***El juego vocal para prevenir problemas de la voz.*** Málaga. Aljibe.
Presenta una serie de conceptos sobre la voz a docentes y alumnos, plantea el juego vocal como mejor forma de conocer, respetar la voz y evitar problemas y ofrece consejos y trucos para la resolución de los problemas más habituales en el uso continuo de la voz (docentes, alumnos y otros profesionales).

Juarez A. y Monfort M. (1989**).** ***Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades***. Madrid. Santillana.
Es un libro muy práctico y didáctico. Propone un modelo de comunicación interactiva con el grupo como pieza clave del desarrollo de lenguaje oral. El enfoque pedagógico del modelo propuesto, lo hace idóneo para la puesta en marcha por el profesor en el aula ordinaria y dentro de la programación de las actividades diarias de clase.

Monfort M. y Juarez A. (1987). ***El niño que habla***. Madrid. CEPE.
Plantea, como el lenguaje oral debe ser el elemento clave en las actividades grupales en las aulas de Ed. Infantil. En esta obra se hace un resumen del proceso natural de adquisición del lenguaje y una reflexión pedagógica sobre esta función, proponiendo objetivos adaptados a la situación comunicativa de la escuela, a través de juegos y ejercicios diseñados para grupos de niños desde los 2 a los 6 años, que abarcan la conversación, los juegos dirigidos, los juegos funcionales, el uso de libros y cuentos. Libro muy práctico, sencillo y ameno.

Monfort M.; Juarez A. y Monfort I. (2004). ***Niños con Trastornos Pragmáticos del Lenguaje y de la Comunicación. Descripción e intervención.*** Madrid. Entha.
Plantean como los trastornos pragmáticos son una patología mal conocida todavía, pero que afecta a un número importante de niños y niñas con trastorno generalizado del desarrollo, trastornos del espectro autista y otros trastornos del lenguaje. Así, se revisan los conceptos actuales sobre ellos y proponen programas y técnicas de intervención, para la escuela y la familia.

Pascual P. (1988). ***La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación***. (6ª ed.). Madrid. CEPE.
En esta obra, se aborda los problemas del habla, las causas que los originan, cómo se puede intervenir en ellas y la forma de prevenir. Plantea un programa general de trabajo que después adapta a cada tipo de problema. Es una obra de gran utilidad para especialistas del lenguaje, para profesores y padres de niños con retrasos del habla y del lenguaje.

Recasens M. (1989). ***Como estimular la expresión oral en clase***. Barcelona. Ceac.
Es una obra breve y sencilla que hace planteamientos sobre que el desarrollo de la expresión oral, requiere un clima de clase diferente. Realiza un programa de estimulación a través de juegos que desarrollan todas las habilidades requeridas para la expresión oral.

Santacreu J. y Froján M.X. (1999). ***La tartamudez***. *Guía de prevención y tratamiento infantil.* Madrid. Pirámide.
Los autores muestran, de un modo ameno y claro, cómo reconocer los casos de tartamudez y cómo afrontar la prevención y el tratamiento de la misma en el momento en que aparecen algunos errores de dicción, antes de que se constituya en un problema.

Zamorano F. y Celdrán M.I. (2006). ***Programa de prevención de los trastornos del lenguaje en Ed. Infantil y 1er. Ciclo de Primaria***. Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia. Obra muy práctica dirigida al profesor y la familia que trata de clarificar de forma sencilla la complejidad del lenguaje, sirve como reflexión de la práctica educativa en este ámbito. Detalla la forma de estimular el lenguaje en el aula y la prevención importante que se puede realizar en Ed. Infantil dirigida a la escuela y a la familia.

GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS.

Aparato fonoarticulador. Conjunto de órganos que intervienen en el habla. Aparato respiratorio, fonatorio, articulador y resonador.

Articulación (pronunciación). Producción de los sonidos de la lengua, interviniendo todos los elementos del aparato fonoarticulador.

Comprensión. Extraer significado de los mensajes verbales recibidos. Implica conocimiento del léxico y de reglas sintácticas.

Comunicación. Capacidad de interactuar con otras personas. Puede hacerse verbalmente, con gestos, expresiones faciales y corporales, etc.

Competencia lingüística. Conocimiento implícito que el hablante tiene sobre la lengua por el hecho de usarla.

Control auditivo. (Feed-back). El oído y el cerebro auditivo, controlan permanentemente los mecanismos de la articulación. Este control es necesario para correcta producción de las palabras

Conversación. Comunicación verbal entre dos o más personas, en la que los participantes toman la palabra alternativamente y se contestan mutuamente. Es fundamental trabajarla en las aulas, no es el momento corregir pero si para la observación de comportamientos y lingüísticas.

Discurso. En sentido amplio sinónimo de lenguaje. En sentido más limitado, conjunto de frases y enunciados producidos en un intervalo de tiempo. La importancia del discurso es su estructura temporal y la organización de su contenido.

Entonación. Elemento prosódico y suprasegmental. Melodía, según la cual una palabra, enunciado o frase son pronunciados.

Esterotipos verbales. Esquemas mentales automatizados de palabras y sus relaciones gramaticales.

Fluidez verbal. Soltura y facilidad de la expresión verbal.

Fonético. (Nivel Fonético). Nivel de adquisición de los fonemas de la lengua. Se evalúa pidiendo la repetición de los fonemas aislados.

Fonológico. (Nivel Fonológico). Uso de los fonemas en palabras y lenguaje espontáneo.
Gnosias visuales y auditivas. Asociación de una imagen visual o auditiva con su contenido conceptual.
Gramática. Conjunto de reglas que rigen la formación de frases y el discurso en una lengua hablada.
Interacción comunicativa. Relación que se establece entre dos individuos (receptor-emisor) para poner en común ideas, pensamientos, sentimientos, etc.
Lateralidad (Lateralización). Preferencia por la utilización del órgano situado a un lado del cuerpo más que el otro (ojo, oído, mano, pie). La dominancia lateral se desarrolla a lo largo de los 6, 7 años primeros.
Lengua. Conjunto de las palabras del vocabulario y de las reglas que permiten organizar estas palabras en enunciados, según la significación que se quiere expresar en una cultura dada.
Lenguaje. Actividad nerviosa compleja que permite expresar y comprender ideas por medio de sonidos y palabras, de signos escritos o de gestos.
Palabra. (Signo lingüístico). Secuencia de sonidos emitidos en un orden fijo y que remite a un objeto, persona, relación o acontecimiento.
Palabras gramaticales. Palabras de la lengua cuya primera función no es contener una significación sino servir para la organización del enunciado o frase (preposicones, conjunciones, etc.).
Pragmática. Ciencia que estudia el uso funcional, comunicativo y social del lenguaje.
Praxias orales. Movimientos que se realizan con los órganos fonoarticuladores de forma voluntaria y que son el soporte de la articulación.
Semántica. Ciencia que estudia el significado y las relaciones que se establecen entre las palabras.
Sintaxis. Conjunto de las reglas que estipulan la forma en que las palabras se ordenan para formar enunciados y frases aceptables de la lengua.
Vocabulario (Léxico). Conjunto de palabras de la lengua.

El resto de los términos que hacen referencia a los distintos trastornos de la comunicación, lenguaje y habla, están ampliamente definidos a lo largo del tema.

ACTIVIDADES.

A) ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN.

La conversación es el intercambio libre basado en el diálogo, se trata de una situación de lenguaje fundamental que permite conjugar todas las adquisiciones de la comunicación verbal, en el marco de las relaciones sociales habituales. Desarrolla habilidades lingüísticas, comunicativas y de uso funcional y social del lenguaje.

- Qué importancia das a la conversación en las actividades cotidianas de tu aula.
- Planteas actividades en las que dejas que los alumnos conversen, en una charla aparentemente informal cuyo hilo dirigen ellos. O por el contrario, tienes la sensación de estar “perdiendo el tiempo”.
- Consideras que es mejor implantar unas normas establecidas, y una direccionalidad de la información de sentido único profesor-alumno, con la sensación patente de estar “trabajando”.
- Reflexiona, si el no incluir la conversación entre las actividades sistemáticas de tu aula, se trata más bien de tu necesidad de mantener el control de la clase o de una motivación pedagógica razonada.
- Consideras que sería posible y eficaz, introducir en tu aula la conversación como forma de desarrollar la interacción comunicativa y el desarrollo del lenguaje, siempre y cuando se den unas condiciones:
    - Establecer ciertas reglas y ciertos límites a los intercambios, sin modificar de forma profunda, las características de espontaneidad.
    - Mantener la atención de todos y fomentar la participación de cada uno.
    - Introducir contenidos formales y funcionales que se han trabajado en otras actividades de lenguaje.

B) ACTIVIDADES DE APLICACIÓN.

La actividad que os proponemos, es una actividad sencilla que sin embargo potencia aspectos muy importantes, poco valorados en ocasiones, en las actividades cotidianas del aula. ***Que hablen ellos.*** El objetivo básico es la expresión de los niños; son ellos los que deben hacer el mayor uso de la palabra. El papel del educador debe consistir en animar la dinámica, vigilar todos los aspectos del desarrollo y proporcionar feed-back adecuado. Debe reprimir sus deseos de anticiparse sobre lo que intentan decir sus alumnos o responder a lo que preguntan o ignoran. Muchas veces también el niño es capaz de contestar a sus propias preguntas.

Con este tipo de actividad comprobamos el uso de los fonemas en lenguaje espontáneo, potencia la discriminación y percepción, la comprensión verbal y la expresión, estableciendo relaciones semánticas entre palabras, mejora la estructura sintáctica, ampliando los enunciados más largos y correctos, potencia igualmente el uso del lenguaje, ya que se facilita que exprese pensamientos, ideas, sentimientos, se potencia la organización del discurso, la espontaneidad y creatividad, favoreciendo que haga aportaciones propias (lo que tiene que decir es importante)

Proponemos la conversación y actividades sobre un tema. **Ejemplo**:
Centro de interés: **La ropa**. (según edades puede incluir; prendas básicas, disfraces, uniformes, confección de ropa, compra y venta , la moda).

Iniciamos la actividad hablando sobre la ropa y representando situaciones. Según edades, podemos disfrazarnos con ropa de adultos, podemos vestir y desnudar muñecos, se puede montar la tienda de ropa para diferentes edades, sexo, … pedir la ropa que se quiere, probarse, comprar, pagar, hacer la maleta para ir a un determinado lugar, hacer por grupos un anuncio de moda e interpretarlo detrás de una caja de cartón a modo de TV., etc.

El maestro guiará con sus sugerencias, consignas para organizar la actividad, comentarios y preguntas para estimular la expresión verbal, anotará en la pizarra o el papel, todo lo que los

niños dicen, para después hacer la devolución y la síntesis de todas las aportaciones.

Comprobaremos lo que han aprendido a través de esta actividad aparentemente poco reglada.

AUTOEVALUACIÓN.

1.- Comunicarnos es:
a) Expresar con palabras lo que queremos. b) Contestar y responder con palabras a otros.
c) Ponerse en relación con otros, en reciprocidad d) Uno habla otro escucha. (c)

2.- El Lenguaje es:
a) Una capacidad innata y universal b) Otra conducta más del individuo.
c) Imprescindible para el desarrollo del pensamiento, sin él no se desarrolla
d) Una capacidad que se adquiere conjuntamente con el desarrollo cognitivo y en el proceso de socialización. (d)

3.- Para el desarrollo del Lenguaje, son necesarias la confluencia de:
a) Bases neurofisiológicas y sensoriales b) Bases anatómicas y funcionales.
c) Influencia del medio. d) Todas son verdaderas. (d)

4.- La diferencia entre dislalia y trastorno fonológico es:
a) No hay diferencia b) En el trastorno fonológico hay dislalias múltiples.
c) La dislalia es una alteración fonética y el trastorno fonológico es sólo fonológico.
d) Ambas son un déficit de la percepción fonológica. (c)

5.- La intervención en disglosias palatales es:
a) Logopédica b) Quirúrgica c) Ortodoncia y protésica d) Todas ciertas. (d)

6.- Respecto al pronóstico del Retraso simple del Lenguaje y el Trastorno Específico del Lenguaje:
a) En el RSL es temporal y el TEL es persistente incluso con tratamiento
b) Ambos tienen buen pronóstico c) Ambos tienen mal pronóstico. (a)

7.- En caso de disfemia:
a) Hay que hacerle consciente de su problema b) Escucharle sin perder la calma y sin hacer recomendaciones. c) Pedirle que se tranquilice, que respire bien antes de hablar.
d) Someterle a situaciones a las que tiene fobia para que lo supere. (b)

8.- En caso de mutismo electivo:
a) Asegurarnos de que habla en casa y tiene un desarrollo del lenguaje normal para la edad b) Observarle permanentemente para ver si la sorprendemos hablando
c) Ofrecerle recompensas en caso de que hable d) Analizar si yo soy responsable. (a)

9.- Los trastornos de la comunicación, lenguaje y habla:
a) No presentan N.E.E. b) Si no van unidos a discapacidad no necesitan adap.curric.
c) Solo adaptaciones de acceso a la comunicación d) Según trastorno, pueden necesitar todo tipo de adaptaciones. (d)

10.- La colaboración con la familia en los trastornos de la comunicación y el lenguaje:
a) Es imprescindible b) Es buena pero no siempre se consigue c) Buena, si se ajusta al nivel de compromiso que le exigimos d) Deseable en aspectos puntuales. (a)

DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES.

M.I. Celdrán Clares y F. Zamorano Buitrago.

Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia.

RESUMEN

La lectura y escritura resultan ser estrategias complejas, aún para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad. Sin embargo, contando con el grado de maduración determinado y con un ambiente pedagógico favorable, los niños son capaces de acceder al dominio de la lectoescritura. No obstante, la lectura y la escritura pueden convertirse en un laberinto para niños totalmente normales en otros aspectos de su desarrollo, pero que presentan problemas específicos de lectura y escritura. Cuando este niño inicia la E.Primaria, empiezan los primeros fracasos, se esperará su evolución en cursos superiores, para ver si con el tiempo desaparecen los problemas. Llegados a este punto, ya es tarde para la automatización de la lectura y ortografía. Así, se inicia un "vía crucis", donde se acumulan fracaso tras fracasos, vividos dramáticamente por el niño, la familia y el profesor. Este es el caso de los alumnos con la denominada "dislexia del desarrollo".

En este capítulo, tratamos de clarificar los conceptos sobre dislexia, y otros trastornos del aprendizaje, los tipos, factores y manifestaciones, así como la prevención e intervención en las dificultades de estos aprendizajes.

Palabras clave: *Aprendizaje, proceso, retraso, trastorno, lectoescritura, dislexia, discalculia, disortografía, disgrafía, percepción visoespacial, temporespacial, perceptivo-motriz, psicomotriz, memoria de trabajo, memoria a corto y largo plazo, secuencial, esfuerzo, refuerzo positivo, actitud positiva, colaboración.*

INTRODUCCIÓN

Gracias al dominio de la lengua escrita se realiza el proceso de apropiación de la cultura, conocimientos y técnicas de la sociedad en que vivimos. Es evidente que el dominio de la lengua escrita constituye una herramienta esencial para el manejo de los seres humanos en un mundo cada día más complejo y tecnificado.

En la etapa de Educación Primaria las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general. El aprendizaje de la lectoescritura, es sin duda, uno de los que con más frecuencia se ve alterado. Por tanto, es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella, obstaculizan el progreso escolar de los niños que los

experimentan. El alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas.

El retraso lector o escritor no sólo entorpece el progreso escolar sino que tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

Conociendo los procesos lectoescritores, estaremos en mejores condiciones para comprender los trastornos que se producen en el curso de su adquisición y prevenir su aparición, así como favorecer su correcto aprendizaje. Para ello, debemos conocer las relaciones entre el lenguaje oral y escrito y los procesos cognitivos implicados en su desarrollo.

RELACIONES ENTRE LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO.

El lenguaje escrito es ante todo un objeto socio-cultural, una “tecnología” colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos problemas que las sociedades se han planteado. En este sentido, ocupara un lugar en los currículos escolares. Si fuera de la escuela este conocimiento no tuviera utilidad, entonces tampoco constituiría un contenido escolar fundamental.

En lo referente a su naturaleza y función, al contrario de lo que se cree habitualmente, el lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado (*Ferreiro,* 1986). Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos, y por tanto, guarda relaciones con lo oral, aunque tiene propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos.

El lenguaje hablado es una actividad lingüística primaria, mientras que el lenguaje escrito, es una actividad lingüística secundaria, no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, sino que comparten una serie de características, al mismo tiempo que existen diferencias entre ellos.

Fijándonos en la parte que les es común, en ambos casos es necesario acceder a las palabras del léxico, analizar las frases y párrafos y comprender el mensaje, de lo contrario la comunicación oral o escrita, sería imposible.

La relación entre el sistema de escritura y la lectura, estribaría en el grado de conciencia lingüística requerida, siendo los códigos alfabéticos, como es el caso del español, los más exigentes en este sentido. Por tanto, el aprendizaje requiere tener presente una cuestión básica;

que los símbolos escritos representan unidades del lenguaje y que las unidades que se representan son fonemas.

No obstante, nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético, ya que muchos de los fonemas, se representan con grafías diferentes (c/z, g/j, r/rr, …). Además, el sistema de escritura contiene elementos llamados "ideográficos" que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de mayúsculas …

Sin embargo la captación de la estructura fonológica del sistema hablado, no es fácil. Ello es debido a que el lenguaje oral consiste en una sucesión de ondas acústicas continuas y que en el discurso hablado no aparecen separaciones correspondientes a la segmentación en frases, palabras y menos aún en sílabas o fonemas. Los hablantes y oyentes perciben sonidos y no necesitan ser consciente de cada uno de ellos de un modo explicito. Por el contrario, en el caso de la lectura y escritura, se debe llegar a una conciencia explícita, que es la **conciencia fonética y fonológica.**

La conciencia fonológica, no es necesaria para aprender a hablar ni para comprender el lenguaje oral. De hecho, excepto en casos excepcionales, todos los niños adquieren de forma natural el lenguaje oral, algo que no ocurre con la lectoescritura, que necesita una enseñanza sistemática y aún así plantea dificultades a un alto porcentaje de niños y adultos.

I.- PROCESOS COGNITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA.

1.-Procesos perceptivos. Cuando leemos realizamos una serie de movimientos para dirigir los ojos hacia las palabras o frases que tratamos de leer. Los ojos no se mueven siguiendo una línea de modo regular sino que, se desplazan de izquierda d derecha mediante saltos rápidos o movimientos sacádicos. Estos movimientos se alternan con períodos de inmovilización, se detienen en un punto, denominados fijación, es en estos periodos de fijación, es en los que se extrae la información. Igualmente, tienen importancia la percepción de la forma y orientación de la grafía para reconocerla.

A pesar del importante papel que se le asigno a estos procesos en la actividad lectora y en los trastornos, las investigaciones actuales, cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos en la lectura, tan sólo en casos excepcionales se deben a procesos perceptivos.

2.-Procesos de acceso al léxico. La identificación de letras es un proceso necesario para poder leer, pero no suficiente. Reconocer una palabra significa descifrar el significado. En la actualidad se está de acuerdo en que existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras.

Uno es a través de la **llamada ruta léxica o directa**, conectando directamente la forma visual u ortográfica de la palabra con el almacén léxico (significado) y si la lectura es en voz alta, conectaría con el léxico fonológico, donde están representadas las pronunciaciones. Esta ruta sólo puede ser usada cuando se hace lectura de palabras que ya forman parte del léxico visual, por tanto conocidas previamente.

La otra, **llamada ruta fonológica,** permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando el conjunto de sonidos para acceder al significado. Por tanto requiere de la existencia de un léxico auditivo, donde se almacenarías las representaciones sonoras de las palabras. A través de esta vía, se pueden leer tanto palabras familiares como pseudopalabras.

El uso de una u otra ruta viene determinado por diversos factores:

- La edad.
- Nivel de aprendizaje.
- Método de enseñanza.
- Ser buen o mal lector.

3.-Procesos sintácticos. Las palabras aisladas permiten activar significados que tenemos almacenados en nuestra memoria pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración. Para ello necesitamos disponer de un conocimiento sintáctico. A este conocimiento, se le llama **estrategias de procesamiento sintáctico**.

Una de las estrategias más utilizadas, es asignar al primer sustantivo el papel de sujeto y al segundo, el de objeto de la acción expresada por el verbo. Así, aparecen muchos errores cuando se utiliza la forma pasiva o cuando se introducen palabras funcionales que invierten el orden de la acción. Otra estrategia, son los signos de puntuación que ayudan a determinar los papeles sintácticos de las palabras y ayudar en la comprensión.

4.-Procesos semánticos. Una vez asignados los papeles sintácticos comienza el último proceso, cuya misión es la de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces cuando consideramos terminado el proceso de comprensión.

Los procesos semánticos se pueden descomponer en tres subprocesos:

- **Extracción del significado** que aunque se inicia a partir de la estructura sintáctica, una vez leída la oración, se olvida la forma superficial y se mantiene sólo el significado o estructura semántica.
- **Integración en la memoria.** Las oraciones que leemos no aparecen aisladas, sino que forman parte de un contexto en el que discurre la acción, esto supone una activación de conocimientos relativos a esa situación. Estos conocimientos permiten entenderla y se enriquecen con la nueva información. Cuando las frases o textos, además de ser entendidos son integrados en la memoria, el recuerdo dura más.
- **Procesos inferenciales.** Aunque la integración de la información en la memoria es una tarea importante del proceso, no debe ser la última. El lector, no se limita a recibir de forma pasiva la información, sino que añade información que no está explícitamente mencionada en el texto, tiene que realizar una serie de pequeñas inferencias sobre el material que lee, ya que por razones de simplicidad, los textos escritos prescinden de mucha información que suponen que el lector ya posee y que son imprescindibles para su total comprensión.

5.-Procesos ortográficos. Se refieren a la comprensión de las reglas arbitrarias de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras. Estos proceso, si bien contribuyen a una mayor eficacia en la lectura de palabras, a la hora de asignar significados, son particularmente importantes para la escritura.

6.-Memoria operativa o Memoria de trabajo. Es la habilidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando. En el caso de la lectura implica que se deben retener las letras, palabras o frases leída mientras se decodifican las que siguen en el texto. Aunque no es específica de la lectura, es de particular importancia, ya que está presente en la mayoría de los aspectos que hemos analizado.

Los procesos de escritura, son igualmente complejos. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir (*Scardamalia y Terrier*, 1992; *Cassany* 1988) señalan que la tarea de redactar un texto expositivo coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

Una de estas operaciones o procedimientos es la **planificación** que hace el escritor sobre distintos aspectos del texto y de la situación de la escritura. La segunda, es **la realización del texto** que son el conjunto de decisiones acerca de cómo expresar lingüísticamente el contenido deseado, debe buscar el léxico más adecuado, la morfosintaxis normativa, la cohexión del texto y la ortografía. El tercer procedimiento, es **la revisión,** el volver sobre lo que escrito, releyéndolo y evaluándolo.

II.- DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES.

Para introducir las dificultades o alteraciones en el aprendizaje, consideramos necesario partir de conceptos previos que nos permitan diferenciar los retrasos y las alteraciones o trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura y otros aprendizajes.

Partimos del concepto de *retraso en el desarrollo* que implica que el niño necesita un tiempo mayor que el establecido para su edad en la adquisición de una habilidad, mientras que en el caso de *alteración en el desarrollo* la habilidad nunca se conseguirá, al menos dentro del rango de normalidad.

El retraso estaría relacionado con un enlentecimiento en la maduración cerebral y la alteración con una organización anómala de regiones cerebrales implicadas en esa habilidad. Esto significa que el caso de alteración en el desarrollo, la destreza no se alcanzará, independientemente de las oportunidades y el tiempo que se le concedan al niño y, ante cualquier método de aprendizaje lector. (*Roman y Sánchez Navarro* (2004)).

1.- EL RETRASO LECTOR.

Definimos el retraso en la adquisición de la lectura y escritura, como un desfase en su desarrollo, sería una demora en la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y escribir y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo.

Las explicaciones centradas en trastornos de la personalidad, problemas afectivos, métodos de aprendizaje, etc, aunque de hecho pueden interferir el aprendizaje, no son específicas a las operaciones implicadas en el acto de leer y escribir, por ello simplemente las apuntamos.

En la perspectiva de las explicaciones que tienen en cuenta el análisis de las operaciones implicadas, las posturas predominantes hace unas décadas, hacían referencia a los aspectos neuro-perceptivos-motores (déficit visual, confusión espacial y direccional, déficit modal cruzado de ojo-oído-mano, etc.). Éstas crean dificultades reales en estos aprendizajes, aunque en se ha demostrado que son responsables, sólo de un pequeño porcentaje de los casos. Actualmente se enfocan como problemas psicolingüísticos fundamentalmente, ya que son responsables de un alto porcentaje de casos.

La mayoría de las diferencias encontradas entre buenos y malos lectores son explicadas, en el caso de la lectura, por diferencias en el procesamiento fonológico principalmente, en el procesamiento sintáctico y en la memoria de trabajo. En la lectura comprensiva, las diferencias se dan en los procesos semánticos y en la memoria.

En resumen, los lectores retrasados muestran un amplio inventario de déficits de lenguaje, que frecuentemente son interdependientes:

- Que los niños con dificultades en el aprendizaje lectoescrito, en un alto porcentaje, presentaron previamente retraso en la adquisición del lenguaje.
- Que ejecutan peor una serie de habilidades verbales, como producción, percepción, memoria, decodificación y segmentación.
- Que presentan dificultades para el desarrollo de habilidades de análisis del lenguaje oral. Metalenguaje.

2.- DISLEXIA.

Es importante detectar tempranamente las dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. Como hemos visto, la lectoescritura es un proceso perceptivo- motriz, que requiere de la integración de funciones visuales, auditivas y motrices.

Concepto.

La dislexia, es definida por la Federación Mundial de Neurología, como un trastorno que se manifiesta en dificultades para aprender a leer a través de los medios convencionales de

instrucción, a pesar de que exista un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socio-culturales.

Mattis, (1978), la dislexia se puede diagnosticar como un desarrollo lector atípico, comparado con el de otros niños de la misma edad, inteligencia, instrucción y nivel sociocultural, que en ausencia de intervención se puede esperar que persista y que es debido a un déficit bien definido en cualquiera de las funciones corticales superiores específicas.

Estas dos definiciones son restrictivas y suponen que hasta que el niño no lee, no es sujeto de diagnóstico. Hasta el momento que son diagnosticados los niños, han vivido muchos momentos de fracaso y en muchos casos su motivación, su seguridad en sí mismos y su autoestima, se encuentra seriamente deteriorados, y constituyen importantes factores emocionales que interfieren en la eficacia de la intervención y del trabajo de clase, hasta el punto que algunos precisan tratamiento psicológico.

Orton (1950), considera que la dislexia se manifiesta como un trastorno del lenguaje. *Vellutino* (1983), dice que las dificultades que muchos niños experimentan para la adquisición de la lectoescritura, se deben a déficit en el procesamiento del lenguaje a niveles, semánticos, sintácticos y fonológicos. *Catts* (1991), "la dislexia se puede describir como una manifestación de un trastorno en el desarrollo del lenguaje, que aparece en las primeras etapas evolutivas, y que se presenta de forma distinta a lo largo del desarrollo. Estos problemas surgen con frecuencia en la etapa infantil y persisten a lo largo de la infancia, adolescencia e incluso en la edad adulta".

Démonet; Taylor y Chaix (2004), definen la ***dislexia del desarrollo*** o dificultad específica de la lectura, como un fallo inesperado, específico y persistente para adquirir las habilidades lectoras a pesar de poseer instrucción convencional, adecuada inteligencia, y oportunidades socioculturales.

Etiología.

Factores neurológicos:

- Tasa de procesamiento inferior del hemisferio izquierdo.
- Manifestación de una representación bilateral del procesamiento espacial, considerada función del hemisferio derecho, interfiere con el procesamiento de las funciones lingüísticas del hemisferio izquierdo.
- Retraso neuroevolutivo.
- Disfunciones neurológicas leves, problemas menores de coordinación.

- Problemas madurativos que afectan a la percepción visual, auditiva, a la memoria y al desarrollo psicomotor.

Factores cognitivos:

- **Déficit perceptivos y de memoria.**
    - No se han demostrado la existencia de déficit perceptivos. Sin embargo, tienen problemas de percepción cuando los estímulos visuales se le presentan etiquetados verbalmente.
    - Dificultades de codificación verbal y fonológica, más que de tipo perceptivo, ya que fracasan únicamente cuando los estímulos hay que procesarlos de forma verbal.
    - Dificultades de memoria.
- **Déficit en el procesamiento verbal**.
    - Su inteligencia es buena, el déficit no es conceptual, la dificultad surge cuando tienen que abstraer y generalizar la información verbal en tareas de transferencia de la información o para integrarla es esquemas visuales y verbales.
    - Comprensión lectora deficiente.
    - Escaso dominio sintáctico. Vocabulario reducido, menor fluidez para descripciones verbales y un uso sintáctico menos complejo que en los no disléxicos.
    - Fallos en el análisis sonoro de las letras o grafemas. No tienen dificultades en el procesamiento verbal en general, sino que su problema reside en la codificación fonológica. Son dificultades a la hora de transformar las letras o palabras que ven, en un código verbal.

Factores genéticos:

El origen genético, se ha constatado en diferentes trabajos, sobre la presencia de dificultades lectoras entre padres y hermanos de niños diagnosticados de dislexia. Estos trabajos, indican que la presencia de este desorden es mayor entre familiares de primer grado de un niño con dislexia que entre los familiares de primer grado de niños sin dislexia.

En este sentido, se ha demostrado que la tasa de alteraciones en la lectura en gemelos monocigóticos se encuentra entre el 84 y 100%, mientras que en gemelos dicigóticos está entre el 20 y 35%.

En estos estudios se han identificado diferentes regiones en los cromosomas que contienen genes que afectan al proceso lector.

Manifestaciones emocionales, conductuales y escolares.

Como consecuencia de las dificultades que presenta, aparecen manifestaciones emocionales y conductuales tales como:

- Ansiedad.
- Bajo concepto de sí mismo.
- Comportamientos: inseguridad, exceso de vanidad, agresividad, etc.
- Atención inestable, desinterés por el estudio, falta de motivación y curiosidad.
- Trastornos psicosomáticos: problemas de sueño, digestivos, alergias, etc.

En las tareas escolares, aparecen manifestaciones como:

- **Lectura**: Lenta, falta de ritmo, pérdida del renglón, confusión en el orden de las letras, inversiones de letras y palabras, mezcla de sonidos o incapacidad para leer fonológicamente.
- **Escritura**: Agarrotamiento, cansancio muscular, deficiente caligrafía con letras poco diferenciadas, mal elaboradas, cambio de tamaño, ortografía deficitaria debido a la dificultad para la percepción y la memoria visual.
- **Problemas de orientación y direccionalidad.** Dificultad para diferenciar izquierda/derecha, problemas de orientación y dirección y, para asociar etiquetas verbales a conceptos direccionales.
- **Indicadores en el habla y el lenguaje.** Pueden aparecer, aunque no necesariamente, dislalias o problemas articulatorios, vocabulario pobre, dificultades para expresar verbalmente sus ideas, problemas de comprensión verbal.
- **Indicadores en la psicomotricidad.** Retraso en la estructuración y conocimiento del esquema corporal, dificultades sensopercetivas (confusión de colores, tamaños, posiciones), torpeza motriz, tendencia a la escritura en espejo.

Clasificación y Sintomatología.

De acuerdo con los distintos estudios realizados, seguidamente se van a describir y explicar los trastornos concretos de los diferentes subtipos de dislexia.

Se han definido distintos tipos de dislexia en virtud del tipo de alteraciones que las generan y las dificultades que manifiestan.

A) Trastornos audiofonológicos y visoespaciales.

1.- Dislexia auditiva.

- Dificultad para diferenciar los sonidos del habla, para analizarlos y nombrarlos.
- Problemas para recordar series.
- Problemas para la rima.
- Dificultades para integrar letra-sonido (el deletreo no guarde relación con las palabras leídas).
- El error más frecuente es la sustitución semántica (cambia una palabra por otra de sentido similar; autobús/ascensor, portátil/plegable).
- Pueden aparecer problemas de articulación, aunque no necesariamente.
- Pueden aparecer dificultades para la denominación de objetos de tipo anómico.
- El CI verbal suele ser menor que el manipulativo.

2.- Dislexia visual.

- Deficiencia primaria para percibir palabras.
- Los errores son fonéticos (sustitución de sonidos similares o palabras fonéticamente parecidas; enzainada/ ensaimada).
- Dificultades de orientación izquierda/derecha.
- Dificultades para reconocer objetos al tacto.
- Escritura en espejo.
- El CI verbal suele ser mayor que el manipulativo.

3.- Dislexia visoauditva.

- Casi total incapacidad para la lectura.
- Dificultad para realizar el análisis fonético de las palabras.
- Dificultad para percibir letras y palabras completas.

B) Trastornos lingüísticos, visoespaciales y de memoria verbal.

1.- Síndromes de trastorno lingüístico.

- Dificultades auditivas, anomia, trastorno de la comprensión y dificultades en la discriminación de sonidos.

2.- De coordinación articulatoria y grafomotriz.

- Trastornos visomotores, trastornos de la articulación, perturbaciones en habilidades grafomotrices y déficit en la combinación de sonidos aunque la discriminación auditiva sea normal.

3.- Perceptivos visoespaciales.

- Trastornos visoespaciales, problemas de memoria y discriminación visual a la hora de reproducir formas de memoria.

4.- De secuencia fonética.

- Dificultades para la repetición.

5.- Problemas de memoria secuencial auditiva.

- Dificultades para repetir frases y pares asociados con estímulos verbales.

C) Problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.

1.- Dislexia fonológica.

- Dificultad en el procesamiento fonológico.
- Dificultades para representa la imagen sonora del grafema.
- Problemas para acceder al significado de la palabra leida.
- Lentitud al leer.
- Comete más errores si la palabra es desconocida.
- Errores asociados de disgrafía y disortografía.

2.- Dislexia morfémica.

- Dificultades en el procesamiento visual o grafémico.
- Distorsiones en la extensión y en el formato de la palabra al leer y escribir.
- Disgrafía y disortografía.

3.- Dislexia visual analítica.

- Trastorno en la función analítica del procesador visual.
- Problemas en la identificación de las características posicionales de las letras en la palabra.

3.- DISORTOGRAFÍA.

Concepto. Se puede definir como el conjunto de errores de escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía. (*García Vidal*, 1989). Al hablar de disortografía, se deja al margen la problemática de tipo grafomotor; trazado, forma y direccionalidad de las letras y, se pone énfasis en la aptitud para transcribir el código lingüístico hablado o escrito por medio de los grafemas o letras correspondientes, respetando la asociación correcta entre los fonemas, las peculiaridades ortográficas de algunas palabra, en las que no es tan clara la correspondencia, y las reglas ortográficas.

Etiología.

a) Causas de tipo perceptivo. Déficit en percepción, memoria visual y auditiva. Déficit de tipo espaciotemporal.

b) Causas de tipo intelectual. Déficit o inmadurez intelectual.

c) Causas de tipo lingüístico. Problemas fonológicos, deficiente conocimiento y uso del vocabulario.

d) Causas de tipo afectivo-emocional. Bajo nivel de motivación, falta de atención a la tarea.

e) Causas de tipo pedagógico. Problemas con el método.

Características.

a) Errores de carácter lingüístico-perceptivo.

- Sustitución de fonemas, afines por el punto y/o modo de articulación.
- Omisión y adición de fonemas, sílabas y palabras.
- Inversión de sonidos, de grafemas, de sílabas en una palabra o de palabras.

b) Errores de carácter visoespacial.

- Sustitución de letras que se diferencian en la posición en el espacio o por tener caracteres visuales similares
- Escritura de palabras o frases en espejo.
- Confusión en palabras con fonemas que admiten doble grafía.
- Omisión de la letra “h” por no tener correspondencia fonémica.

c) Errores visoauditivos. Dificultad para realiza la síntesis y asociación entre fonema-grafema.

d) Errores en relación al contenido. Uniones y separaciones indebidas.

e) Errores referidos a reglas ortográficas. Mayúsculas, tildes, signos de puntuación, etc.

4.- DISGRAFÍA.

Concepto. La disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la escritura, en lo que se refiere al trazado o la grafía. Distintos autores, (*Vayer,* 1977; *Defontaine* 1979), han definido el control del grafismo como un acto neuro-perceptivo-motor.

Dada su naturaleza funcional, para diagnosticarla, sería necesario que se dieran las siguientes características:

- Capacidad intelectual en los límites normales o por encima de la media.
- Ausencia de daño sensorial o motor grave que pudiera condicionar la calidad de la escritura.
- Adecuada estimulación cultural y de aprendizaje.
- Ausencia de trastornos neurológicos, con o sin compromiso motor, que pudieran interferir la ejecución motriz de la escritura.

Por último, *Auzías* (1981) añade el factor edad, considerando que no se puede hablar de disgrafía, hasta que no se haya completado el periodo de aprendizaje, hasta los 7 años aproximadamente.

Etiología.

Las causas que pueden provocar una disgrafía son variadas como lo son los múltiples factores que intervienen en su desarrollo. Siguiendo a *Linares (*1993) y *Portellano* (1985), se distinguen las siguientes:

- **Problemas de lateralización**.
- **Dificultades de eficiencia motora**. Niños torpes motrizmente ; niños con motricidad débil, con pequeñas perturbaciones del equilibrio y la organización cinético-tónica (niños hipercinéticos).
- **Problemas del esquema corporal y las funciones perceptivo-motrices**.
- **Factores de personalidad** (estable/inestable, lento/rápido, etc).
- **Causas pedagógicas**: Deficiente orientación del proceso de adquisición de las destrezas motoras, enseñanza rígida e inflexible, exigencias excesivas de calidad y rapidez escritora, práctica de la escritura como actividad aislada de otras actividades.

Características.

a) Tamaño de la letra, excesivamente grande o pequeña, desproporción entre unas letras y otras.

b) Forma anómala de las letras. Mala configuración de la grafía; distorsión, simplificación de los rasgos de las letras que resultan irreconocibles o falta de rasgos pertinentes.

c) Inclinación, de las letras o del renglón.

d) Espaciación de las letras o de las palabras; desligadas una de otras o apiñada e ilegibles.

e) Trazo; grueso y muy fuerte o demasiado suaves, casi inapreciables.

f) Enlaces entre letras: falta de uniones, distorsión en los enlaces o uniones indebidas.

5.- DIFICULATADES EN EL CÁLCULO o DISCALCULIA.

Concepto. Término que hace referencia a un amplio rango de problemas relacionados con el aprendizaje de las habilidades matemáticas. No existe una única forma de trastorno del aprendizaje de las matemáticas y las dificultades que se presenta varían de una persona y afecta de manera diferente en cada momento del ciclo vital de las personas.

Es independiente del nivel mental, de los métodos pedagógicos, de perturbaciones afectivas. Es un retraso notable en el aprendizaje aritmético que es su desencadenante. Afecta a la captación de los símbolos numéricos y realizar la correspondencia con las cantidades.

Características de sus dificultades:

- Para llegar al significado de los números.
- Para agrupar objetos en cantidades determinadas.
- Para reconocer grupos, comparar opuestos utilizando conceptos de tamaño, espaciales.
- Para aprender a contar, reconocer números, emparejar números con determinadas cantidades.
- A medida que avanza el aprendizaje escolar si el niño tenía dificultades en el procesamiento verbal aumentan sus errores.
- Para resolver problemas de matemáticas básicos, adición, sustracción, multiplicaciones y divisiones.
- Para recordar las tablas, las unidades de medida…

Estas habilidades requieren de una buena coordinación temporal y espacial, que está estrechamente relacionado con la adquisición y manejo de las operaciones matemáticas.

Otros síntomas que encontraremos serán:
Dificultad para realizar el cálculo.
Rotación, inversión de números.
Dificultad en la realización del grafismo de los números o la interpretación de las cantidades.
Dificultad en los mecanismos matemáticos y en las operaciones en las que se requieren la comprensión aritmética.

Detección:

Los primeros indicios se observan en el momento que el niño está accediendo al la realización del número. No escribe de forma correcta el número, no realiza seriación numérica o de objetos, dificultad para la clasificación.

Si creemos que nos encontramos ante un niño con serias dificultades hemos de realizar una observación individualizada, recogiendo datos de: Conocimiento del número, de su aplicación y correspondencia en dictados de números, copiados de números, cálculo estructurado mediante juegos o gráficos, resolver situaciones problemáticas. Esto nos indicará si los errores son de tipo gráfico- numérico; del cálculo o de razonamiento.

Como prevención de este trastorno en las etapas de infantil sería conveniente estar atento a construir una base sólida en la adquisición y desarrollo del cálculo preparando para sus diferentes habilidades.

Es necesario resolver los fallos que realiza al inicio, que tienen que ver con la adquisición de un lenguaje matemático, donde conozca el vocabulario utilizado para poder construir el conocimiento matemático de las etapas posteriores.

III.- INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

La principal dificultad que encontraremos en estos alumnos es que no saben utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas a las distintas situaciones y problemas que se le presentan.

Las estrategias son susceptibles de ser enseñadas, siempre que el profesor tenga ideas y conocimientos para saber, en cada caso cómo actuar. (Nisbet y Schucksmith, 1.987)

Se sabe que un determinado modelo de actuación y unas determinadas estrategias metodológicas favorecen el aprendizaje del alumno y su propio desarrollo socio cognitivo personal. Feuerstein (1.980) , Hernández y Jimenez (1.987), por lo que sería necesario una actuación que tenga como referencia para la programación de objetivos el potencial de aprendizaje de cada sujeto, evaluado a través de métodos funcionales.

1.- DETECCIÓN PRECOZ.

La detección precoz es compleja, ya que es un aprendizaje que se inicia en Ed. Infantil pero que realmente se completa en la Ed. Primaria. No obstante, habría que estar atentos a los indicios que suelen aparecer en las primeras etapas del aprendizaje.

Signos de riesgo:

- Retraso en el habla.
- Dificultad para producir distintos sonidos.
- Dificultad para asociar letra sonido.
- Pobreza para formular su pensamiento.
- Retraso psicomotor.
- Falta de sentido y direccionalidad.
- Dificultad para seguir una secuencia.
- Dibujo pobre.
- Poca motivación para el trabajo.
- Rechazo a la escuela.
- Trastornos de la atención (con o sin hiperactividad).
- Dificultad en las habilidades que requieren organización.

Algunos de estos elementos pueden encontrarse frecuentemente en otros niños que después lo superan. Esos signos no son suficientes para diagnosticar un *futuro disléxico*.

Así que, para ***predecir una posible dislexia los datos relevantes son***:

a) **Ausencia de conciencia fonémica**. Conciencia de que las palabras están formadas por unidades fónicas sin significado en sí misma y segmentación silábica y fonética. Dificultad para el almacenamiento en la memoria de representación de sonidos, letras y palabras.
b) **Dificultades para organizar y categorizar los sonidos**. Capacidad para descomponer una palabra en sus sonidos. Dificultades en la memoria auditiva.
c) **Dificultad de procesar formas de información**. Problemas para recuperar información almacenada en la memoria y en la memoria de trabajo.
d) **Déficit de decodificación fonológica.** No puede representar o acceder a los sonidos de la palabra.
e) **Déficit del sistema de automatización.**
f) **Historia familiar de dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura.**
g) **Problemas visoespaciales y de lateralidad**, aunque no siempre aparecen en disléxicos.

En la detección precoz de las dificultades específicas del aprendizaje, especialmente en la dislexia, tenemos una responsabilidad directa los padres, pediatras, neurólogos, psicólogos y pedagogos, logopedas y maestros. Cada uno de nosotros podemos aportar información para formar un prediagnóstico y perfilar el problema que genera estas dificultades en la escuela.

La detección precoz, permite que podamos iniciar lo antes posible una intervención con métodos multisensoriales, vivenciando con todos los sentidos.

Los resultados de la intervención que se inicia a los 9 años, no serán los mismos que si se inicia a los 5 o 6 años. A estas edades es más probable que integre ciertos niveles de lenguaje escrito y estrategias para el aprendizaje.

Con la intervención educativa del maestro y reeducativo por otros especialistas, se consigue restar sufrimiento, incomprensión, situando el problema y le ayudamos a aprender lo que aprenden los demás pero con su forma particular de aprender. Favorecemos que no pierda el gusto por saber y que sus potenciales intelectuales no se pierdan.

2.- EVALUACIÓN.

En la evaluación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, va a ser una tarea multidisciplinar; neuropsicológica, pedagógica, logopédica, escolar y familiar.

Evaluación en el ámbito escolar.

El diagnóstico certero se hará en base a la valoración de los resultados que nos apartan el protocolo de observación del tutor, entrevista inicial con la familia, la batería de tests estandarizados y pruebas no estandarizadas.

La recogida de la información previa, a través de **la entrevista familiar y la anamnesis**, va a ser de gran importancia ya que nos aportan datos sobre: Historia evolutiva del alumno, Desarrollo desde el nacimiento, desarrollo lingüístico, desarrollo psicomotor, desarrollo emocional, comportamiento y conducta, historia médica, dificultades auditivas, visuales, resultados de pruebas neurológicas, alergias o asma, convulsiones, otras enfermedades o problemas de salud. Así como, antecedentes familiares de problemas de lectoescritura.

De la recogida de **información del tutor**, a través de protocolos de observación, recogeremos datos significativos de: la historia escolar, procedimientos de enseñanza, dificultades lectoescritas, motivación e interés por tareas escolares, dificultades en otros aprendizajes.

Evaluación psicopedagógica y logopédica. Se realizará a través de pruebas estandarizadas y no estandarizadas. En ellas se pretende evaluar las habilidades adquiridas y el nivel de desarrollo alcanzado. Se realizarán tests y pruebas de desarrollo cognitivo, perceptivo, psicomotriz, lateralidad, desarrollo psicolingüístico, desarrollo del lenguaje, desarrollo emocional. La conclusión diagnóstica, así como los aspectos que aparecen deficitarios, serán la base para poder realizar el plan de intervención con el alumno y las adaptaciones curriculares que precisa para poder acceder a los aprendizajes escolares.

3.- ACTUACIONES PREVENTIVAS DESDE EL CENTRO ESCOLAR.

Desde el centro escolar, se deberían promover de forma general:

- Estimulación sistemática del lenguaje oral, en las primeras etapas educativas.
- Consensuar la elección de métodos de enseñanza.
- El método, debería incluir el uso simultáneo de lectura y Escritura y los siguientes procesos:
    - Procesos de análisis y síntesis.
    - Ejercitando la conciencia fonológica.
    - Actividades sistemáticas de segmentación de:
        - Frases
        - Palabras
        - Sílabas
        - Fonemas.
- Trabajar simultáneamente la lectura y la escritura,

mostrándolas como actividades que son funcionales para la vida cotidiana.

- Cuidar especialmente la motivación con actividades lúdicas y gratificantes.
- Tomar conciencia de que los aspectos comprensivos deben seguir trabajándose a lo largo de toda la escolaridad, ya que este aprendizaje no se termina en los primeros años.
- Ejercitar el lenguaje oral y escrito a lo largo de toda la escolaridad, en actividades creativas y que el niño no entienda que se circunscriben estrictamente a los contenidos escolares.
- Motivar a la familia a leer, para que se conviertan en modelos y favorezcan el gusto por leer.

Desde la complejidad de factores que inciden y subyacen en el proceso lectoescritor, nos encontramos que no todos los enfoques metodológicos se adaptan a las necesidades de nuestros alumnos. Por ello, consideramos necesario recordar, como en las distintas fases del desarrollo del lenguaje escrito necesitamos estimular y desarrollar una serie de procesos como los que exponemos a continuación.

1ª FASE. LECTURA PERCEPTIVA.

EDUCACIÓN INFANTIL 3 AÑOS.

TRABAJAR TODAS LAS PERCEPCIONES.

- ESTIMULACIÓN DE TODOS LOS SENTIDOS.
- ESTIMULACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN AUDITIVA:
  - Discriminación de sonidos ambientales.
  - Discriminación de sonidos del cuerpo.
  - Discriminación de voces de animales.
  - Reconocer como suenan objetos sonoros.
  - Reconocer sonidos de instrumentos.
  - Localizar la fuente sonora.
  - Reconocimientos auditivo de vocales; en su nombre, en palabras,
- ESTIMULACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN VISUAL:
  - Discriminación de un objeto repetido.
  - Discriminación de un objeto no repetido.
  - Identificación de objetos iguales.
  - Discriminación de diferencias entre objetos o dibujos.
  - Encontrar dibujos camuflados en otros.
  - Reconstruir un contorno uniendo puntos.
  - Seguimiento sin levantar el lápiz de caminos unívocos, ...

FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL.

- ESTIMULAR EL DESARROLLO FONOLÓGICO:
  - Respiración/soplo.
  - Motricidad bucofacial.
  - Ritmo.
  - Fonación.
  - Articulación.
- ESTIMULAR EL DESARROLLO SEMÁNTICO:
  - Denominación de objetos, imágenes, acciones,...

- Favorecer los significados de las palabras del léxico básico.
- Establecer relaciones entre palabras.
- Clasificar atendiendo a un criterio.
- Favorecer la definición por uso, por forma, por materiales, …

- ESTIMULAR EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO.
  - A través de pictogramas.
  - Visualización de la palabra/imagen con su nombre escrito, ayuda al desarrollo de la lectura perceptiva.

FAVORECER LA LECTURA PERCEPTIVA.

- Reconocer logotipos.
- Reconocer pictogramas.
- Reconocer símbolos.
- Reconocer su nombre.
- El de sus compañeros.
- Reconocer palabras largas y cortas.
- Reconocer palabras iguales.
- Cuando leamos un cuento, decirle con frecuencia "aquí pone" señalando la palabra correspondiente, ¿dónde pone?".

FAVORECER LA ESCRITURA.

- Debemos ponerle el nombre escrito a todos sus dibujos y a todas sus producciones gráficas.
- Etiquetar los objetos de la clase.
- Cuando se trabaja oralmente, decir nombres de animales, objetos, ... escribir en la pizarra las cosas que van nombrando.
- Incitarles a que cuando hagan sus dibujos, "escriban" (hagan como si escribieran) debajo el nombre de las cosas.
- Trabajar con imágenes recortando de revistas, componer murales, recortar palabras, grandes letras de anuncios, titulares, ...

2ª FASE. LECTURA Y ESCRITURA COMBINATORIA.

EDUCACIÓN INFANTIL 4 y 5 AÑOS.	**1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

CONTINUAR DESARROLLANDO EL LENGUAJE ORAL.

- Desarrollo Fonológico.
- Semántico.
- Morfosintáctico
- Pragmático.

TRABAJAR ASPECTOS PERCEPTIVOS.
• Continuar con la estimulación de la discriminación auditiva. • Discriminar auditivamente fonemas. • Discriminar auditivamente palabras que contienen fonemas semejantes. • Discriminar formas. • Encontrar errores en dos dibujos casi iguales. • Encontrar objetos camuflados en otros, ...
TRABAJAR LA ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL.
• Forma. • Tamaño. • Posición. • Dirección. • Orientación espacial. • Discriminar partes de un todo: o Analizar las partes de un todo. o Sintetizar las partes de un todo. o Completar figuras incompletas. o Reconocer elementos en un contexto. o Figura – fondo visual, ...
TRABAJAR LA ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL.
• Series. • Organización temporal de las actividades del aula; o <u>El horario</u>. ¿Qué vamos a hacer hoy?, ¿qué hemos hecho ya? ¿qué nos queda por hacer?, ¿qué hemos hecho hoy?. *Imágenes, pictogramas, gráficos, palabras escritas.* o <u>El calendario</u>. *Hoy es ..., Ayer fue ..., Mañana será ...,* o <u>La estación del año</u>. o <u>El tiempo atmosférico</u>. *Hoy hace ..., esta semana ha hecho,* • Ordenar viñetas. • Reordenar viñetas desordenadas. • Aprender series temporales; días de la semana, meses del año, • Aprender rimas, retahílas, canciones.
RAZONAMIENTO LÓGICO.
• Discriminar en un conjunto de objetos el ilógico. • Detectar absurdos en un dibujo. • Establecer correspondencias lógicas.
CONCIENCIA FONOLÓGICA.
• Segmentar frases en palabras, palabras en sílabas, sílabas en fonemas. Golpes, palmadas, contarlas, .. • Encontrar palabras que empiecen por una vocal dada. • Encontrar las vocales de su nombre y de sus compañeros. • Encontrar palabras que terminen en una vocal dada. • Encontrar palabras que empiecen o terminen por una sílaba determinada. • Alargar el sonido de la consonante inicial de una palabra.

- Encontrar palabras que empiecen por una consonante dada.
- Encontrar palabras que lleven una consonante determinada.
- Encontrar palabras que terminen en una consonante dada.
- Encontrar palabras que lleven las mismas vocales que una dada.
- Cambiarle las vocales a una palabra y ver que otras palabras salen. Ejem.: P- P- / papá, Pepe, Pepa, pipa, pipi, pupa, Popi, ...
- Cambiar el orden de las sílabas y ver como cambia de significado la palabra. Casa/saca, sopa/paso, cosa/saco, ...
- Añadir una sílaba a una palabra y ver que palabra se forma. Pata+ta = patata, pelo+ ta = pelota, ...
- Quitar una sílaba a una palabra y ver que palabra se forma. Caracol – col = cara, ...
- Cortar una palabra y comprobar si aparecen palabras con sentido. Caracola = cara + cola, Mariposa = Mari + posa, ...
- Encontrar rimas.
- Jugar a las palabras encadenadas, ...

4.- PROPUESTA DE ACTIVIDADES QUE PONEN EN MARCHA LOS PROCESOS DESCRITOS, EN ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

Independientemente del método que utilicemos, ya sea global o fonético, analítico o sintético, siempre hay que llegar a la decodificación de fonema-grafema, acceder y componer palabras, comprender su significado, componer frases y entenderlas.

Por tanto, nosotros vamos a definir una secuencia de actividad describiendo los procesos. Hemos partido del fonema pero esta secuencia se puede invertir, partir de la palabra o partir de la frase.

PASOS DEL PROCESO	Procesos	Actividades.
RECONOCIMIENTO DEL FONEMA	**Proceso Percepción Auditiva y Conciencia Fonológica**	• Encontrar sonidos semejantes. • Reconocerlos en palabras. • Encontrar palabras que empiecen por… o terminen en …
ARTICULACIÓN DEL FONEMA	**Verbal**	• Cómo ponemos la boca, los labios, la lengua, …Apoyo con dibujos. • Cómo sale el aire cuando lo decimos. Apoyos táctiles, visuales, …
UNIRLO A UN GESTO	**Neuromotor.**	• Que le ayude a evocarlo, que le recuerde la fuerza o suavidad al emitirlo, **…**
RECONOCIMIENTO DEL GRAFEMA	**Percepción visual**	• Reconocer la forma • Reconocer la orientación • Discriminarlo visualmente de otros • Reconocerlo en palabras

TRABAJO GRAFOMOTRIZ	**Grafomotriz.**	• Repasarlo con el dedo • Repasarlo sobre letras de lija • Hacerlo con el dedo en arena, en el aire, … • Colorearlo, picarlo, repasarlo con el lápiz, copiarlo, …
FORMAR SÍLABAS CON ÉL	**Auditivo, Verbal, Escrito, Gráfico, Conciencia Fonológica**	• Unirlo a la vocales • Reconocer las sílabas • Segmentar palabras en sílabas. • Encontrar palabras que empiecen por una sílaba dada • Encontrar palabras que lleven esa sílaba • Comprobar siempre con la palabra escrita • Escribirlas • Rodear en palabras la sílaba, …
FORMAR PALABRAS Y MANIPULARLAS	**Auditivo, Verbal, Escrito, Léxico y Gráfico**	• Decir palabras con unas determinadas sílabas. • Leer palabras, asociarlas al dibujo o imagen correspondiente • Asociar dibujos a palabras • Contar las sílabas • Encontrar una sílaba determinada en una palabra • Cambiar el orden de las sílabas y ver si salen otras palabras con sentido. • Cambiar las vocales a una palabra y ver que palabras salen • Añadir una sílaba a una palabra y comprobar en que palabra con significado se convierte. • Quitar una sílaba a una palabra y comprobar que palabra queda • Escribir palabras • Hacer un fichero de dibujos y palabras para manejarlas en clase. • Hacer una especie de diccionario personal con dibujos o imágenes y palabras.
JUGAR CON LAS PALABRAS PARA FORMAR FRASES	**Verbal, Escrito, Gráfico, Semántico y Morfosintáctico,**	• Componer con dibujos una frase • Leer los dibujos de la frase • Escribir la frase poniendo nombre a los dibujos • Unir imágenes a frases • Seleccionar entre dos frases la que corresponde a una imagen • Seleccionar entre dos imágenes la que corresponde a una frase • Componer frases partiendo de una palabra.

COMPONER TEXTOS	**Escrito, Semántico, Morfosintáctico y Pragmático.**	• Poner título a un cuento o historia • Describir una actividad con dibujos y palabras. • Escribir pequeños cuentos ilustrados que formen parte de la biblioteca del aula.

Con todas estas actividades, lo que se pretende es que el niño juegue y manipule las palabras, las componga y las descomponga, cambie sus elementos y experimente que ocurre, las segmente, que componga frases cambiando las palabras y los dibujo de lugar, ... En definitiva que tome conciencia de cómo es su estructura. Por ello, se propone que se trabajen a nivel auditivo, verbal, a nivel visual, gráfico y escrito.

Que se lleven a cabo con materiales muy diversos y que no sean en exclusiva el lápiz, el papel y el libro. Así se recomiendan materiales con imágenes, dibujos, cajas de letras, alfabetos silábicos, barajas o dominó, dictados mudos, ficheros hechos por los propios niños con dibujos y palabras, ficheros o diccionarios confeccionados por los propios niños, recortando imágenes y palabras de las revistas de publicidad de los grandes almacenes, tiendas de muebles, juguetes, alimentación, cuentos elaborados en el aula, ...

Para niños algo más mayores, son muy sugerentes y efectivas las actividades tipo pasatiempos: crucigramas, sopas de letras, autodefinidos, encontrar los errores de las imágenes, jeroglíficos, ...

Que se realicen de forma colectiva, con todo el grupo o en pequeños grupos y el último paso sería pasar a la hoja personal del alumno.

Las actividades de lectura y escritura, no se deben centrar sólo en los contenidos escolares. Si queremos que estén motivados, tendremos que enseñarles el valor que tiene este aprendizaje en la vida diaria. Por ello, podemos hacer actividades como:

- Leer y escribir una receta que vamos a hacer.
- Escribir mensajes a otras personas.
- Escribir una carta a un amigo.
- Hacer la lista de las cosas que nos hacen falta para ...
- Escribir por grupos un cuento e ilustrarlo, encuadernarlo, que forme parte de la biblioteca del aula, llevarlo a casa para leerlo con sus padres.
- Leer cuentos y escribirles distintos finales.
- Escribir la letra de una canción del cantante favorito.

- Hacer murales sobre noticias de prensa que sean de actualidad o de interés para ellos.
- Buscar información sobre un personaje (deportista, actor, cantante, ...) y hacer trabajos que luego se puedan exponer en clase.
- Usar libros informativos (libros de la biblioteca del centro, enciclopedia, ...) para buscar información que interese a la clase, ...
- Implicar a la familia, pidiéndoles que colaboren en la recopilación de cuentos de tradición popular, refranes, canciones populares, retahílas, ...

5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS CON OTROS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

DIFICULTAD o TRASTORNO	**TÉCNICAS RECOMENDADAS.**
DISORTOGRAFÍA	• **Estimulación de factores asociados:** Percepción, discriminación y memoria auditiva y visual, organización y estructuración espacial. • **Estimulación lingüística:** Conciencia fonética y fonológica, deletreo, léxico y vocabulario. • Cuaderno con **inventario de errores ortográficos**, al lado la palabra correcta, se utilizará para realizar actividades como: . Memorización de palabras . Dictado de palabras . Formación de frases . Clasificación en familias léxicas, etc. • **Fichero ortográfico.** El alumno, elaborará tarjetas con palabras con cierta dificultad ortográfica, en las que comete error. Por delante aparece la palabra bien escrita, por detrás, la palabra incompleta, eliminando la letra que entraña la dificultad, se puede incluir un dibujo alusivo de carácter nemotécnico. • **Intervención sobre errores de ortografía natural:** A través, de ejercicios de discriminación auditiva y visual del fonema/grafema que confunde, manipulación y vivenciación de letras y palabras (recortar, pintura, alfabetos móviles, …)
DISGRAFÍA	*Picq y Vayer* (1977). • **Educación psicomotriz general:** Relajación global y segmentaria, coordinación sensorio-motriz, esquema corporal, lateralidad yorganización espacio-temporal. • **Educación psicomotriz diferenciada:** Independencia brazo-mano, coordinación y precisión de movimientos de manos y dedos, en función del grafismo. • **Ejercicios grafomotores, o preparatorios:** Creación de hábitos percetivomotores, escritura rítmica, grafismos continuos. • **Corrección de errores específicos del grafismo:** Forma, tamaño, inclinación, espaciación, enlaces. •
DISCALCULIA	• **Estimulación de la percepción y discriminación visual y auditiva:** Visoespaciales, visotemporales, conceptos básicos espaciales y temporales, discriminación visual de opuestos, figura-fondo visual, etc. • **Estimulación lingüística:** Comprensión verbal de situaciones, comprensión lectora, resolución de problemas de la vida cotidiana, organización y planificación del discurso, comprensión de elementos del lenguaje matemático.

	• **Memorización y automatización de series:** Días de la semana, meses del año, estaciones, series numéricas, tablas de multiplicar, etc. • **Vivenciar y manipular:** Experimentar y manipular con materiales variados los conceptos matemáticos, del cálculo y la resolución de problemas.

6.- ADAPTACIONES CURRICULARES PARA LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES PERSISTENTES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES.

ADAPTACIONES DE ACCESO.

Elementos personales y su organización.

- Asegurar la atención individualizada del alumno por parte del tutor/a y del especialista en PT y si se considera necesario, del AL.
- Adoptar una actitud personal (tutor, especialistas, compañeros y familia) que facilite el desarrollo de un adecuado autoconcepto en el alumno.
- Establecer condiciones para una adecuada coordinación entre los profesionales que inciden sobre el alumno.
- Determinar con que agrupamientos trabaja mejor, aprovechando la buena relación con los compañeros.

Adaptaciones en los elementos materiales y su organización.

- Utilizar materiales muy variados y otros específicos (grabadora, DVD, ordenador, calculadora) para presentar y desarrollar las tareas de forma variada, así como otros recursos didácticos facilitadotes de su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Utilizar preferentemente materiales de tipo manipulativo, visual, gráfico y audiovisual.
- Potenciar el uso de materiales que respondan de forma ajustadas a las necesidades especiales del alumno.

Adaptaciones en los elementos organizativos.

- Utilizar, suficientemente, el trabajo en grupo, el trabajo cooperativo y el trabajo autónomo en el aula, para disponer de tiempo para la atención individual al alumno.
- Determinar si precisa de un tiempo adicional, fuera del horario escolar, para la atención de sus necesidades educativas.

ADAPTACIONES EN LOS ELEMENTOS CURRICULARE BÁSICOS.

Adaptaciones en los objetivos y contenidos.

- Modificar las secuencias de objetivos y contenidos para hacerlos más asequibles al alumno.
- Modificar la temporalización para adecuarlos a su contenido previo.
- Introducir objetivos y contenidos de otro ciclo o etapa.
- Modificar y/o eliminar objetivos y sus correspondientes contenidos de un área curricular.
- Modificar y/o eliminar contenidos referidos a un objetivo concreto.
- Priorizar objetivos y contenidos en relación a potenciar la expresión oral.
- Introducir objetivos y contenidos en relación a hábitos de trabajo y técnicas de estudio.

Adaptaciones en las actividades.

- Introducir actividades complementarias o alternativas para conseguir objetivos comunes al grupo.
- Introducir actividades individuales para el desarrollo de objetivos y contenidos específicos para el alumno.
- Priorizar actividades que impliquen exposiciones orales.
- Introducir y/o priorizar actividades que contengan preguntas cortas, con respuestas tipo test, de elección múltiple y de relación.

Adaptaciones en la metodología.

- Introducir en las actividades de enseñanza-aprendizaje ayudas visuales, auditivas, gráficas, etc. que faciliten el desarrollo de la tarea a realizar.
- Diseñar actividades amplias, con diferentes grados de dificultad y que permitan diferentes posibilidades de ejecución y expresión.
- Fomentar técnicas de trabajo cooperativo y procesos interactivos del grupo.
- Planificar minuciosamente el proceso instruccional, antes, durante y después de cada sesión de trabajo.
- Utilizar la elaboración de esquemas como instrumento de aprendizaje.
- Utilizar refuerzos que mejoren el autoconcepto y la motivación.
- Facilitar la prestación de ayudas didácticas: verbales, visuales y materiales.

Adaptaciones en la evaluación.

- Establecer criterios de evaluación individualizados para el alumno en función de los objetivos, contenidos programados.
- Establecer criterios de promoción de forma individualizada, en función de sus características y su adaptación curricular.
- Utilizar instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación más acordes a las posibilidades del sujeto.
- Diseñar pruebas específicas de evaluación adaptadas a las características del alumno, que tengan en cuenta los objetivos y contenidos programados para él.
- Tener en cuenta, a la hora de la evaluación, las ayudas pedagógicas que necesita (calculadora, tablas, grabadora, esquemas, etc.).
- Implicar en el proceso de evaluación a todos los profesionales que inciden sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer criterios de evaluación individualizados para el alumno en aquellos objetivos que lo requieran.
- Introducir instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación distintos a los del grupo, cuando sus necesidades lo requieran: exámenes orales, preguntas cortas, tipo test, de respuesta múltiple, de relación, uso de calculadora, tablas, etc.

7.- COLABORACIÓN CON LA FAMILIA.

La población de niños con problemas de aprendizaje constituyen un grupo heterogéneo, cada niño es único y pueden presentar dificultades en un área y no en otra. En edades tempranas, cuando se inicia el aprendizaje, pueden comportarse, durante un breve tiempo, como si tuvieran dificultades. En esta etapa, la familia y la escuela, debería darles un margen de tiempo para que ajustaran sus respuestas al entorno y madurarán, antes de considerarlos con dificultades de aprendizaje.

Los padres y los maestros, una vez reconocidas las dificultades, buscan dar explicación a las dificultades que presentan sus hijos y sus alumnos. A lo largo del tiempo, ha sido difícil encontrar una causa o un método único que pueda resolver estas situaciones. No obstante, hoy en día, empezamos a ver un horizonte más esperanzador para este tipo de trastornos, desde el momento en que se han clarificado este tipo de dificultades, eliminando parte de los conceptos anteriores de que el niño no aprende porque “es vago”, “no está motivado”, “no dedica el tiempo suficiente”, “los padres no le exigen o no le ayudan en casa”.

La familia de niños con trastornos del aprendizaje, pueden pasar por distintas situaciones:

- Percibir que el niño tiene un problema o síntomas, situación que puede crear angustia.

- Reaccionan con desconfianza respecto al diagnóstico. Comienza el recorrido por diferentes especialistas.
- Mecanismo de defensa para reducir la ansiedad. Negación, sobreprotección, expectativas poco realistas.
- Expectativas cerradas, desarrollando sentimientos de culpa, rabia, los conflictos paternos, pena, etc.
- Búsqueda de la causa, búsqueda de curación, hasta el reconocimiento y aceptación.
- Reconocimiento del problema que pueden ayudar a la aceptación y a ajustar sus expectativas y a una solución eficaz, de no ser así, se dificultará la evolución
- Suelen estar sometidos a un importante presión social, al pensar que el niño no va a estar a la altura de las exigencias académicas. *Rutten y otros,* (1973).
- Conflicto paterno. Cada parte de la pareja, se diferencia en la percepción y la reacción ante el problema.

Orientación y Asesoramiento.

Como principios básicos, partir desde una situación comprensión y respeto a la familia, así como, utilizar un tipo de comunicación y lenguaje que sea de aceptación, sin juzgar ni evaluar. Utilizar un lenguaje asequible y claro, evitando ambigüedades. Utilizar estrategias capaces de atraer a los dos padres para que se responsabilicen y colaboren de forma conjunta. Utilizar estrategias para que los padres y maestros se manejen en sus sentimientos. Ofrecerles estrategias para desarrollar nuevas actitudes y sobre la intervención en el hogar.

El fin de estas estrategias, es conseguir relación positiva entre profesor y familia, y entre padres e hijos, así como, la colaboración en el programa de intervención.

Algunos niños presentan trastornos del comportamiento y del carácter. Muchos se muestran rebeldes, inseguros o retraídos. No confían en sus propios medios y se sienten frustrados. La actitud de la familia es fundamental. La falta de apoyo de los suyos puede hacerles dudar de sus posibilidades y debilitar gravemente su seguridad y autoestima

Asumir las dificultades depende de la actitud de los padres. Aunque al principio se sientan perdidos, deben tener paciencia, ser comprensivos y no exigir a sus hijos más de lo que pueden conseguir con su máximo esfuerzo.

- Valorar los esfuerzos de los niños más que su rendimiento. La dislexia crea una gran inseguridad, por eso es tan importante reconocer los éxitos de estos niños y reforzar su confianza.
- Compartir sus libros, ser creativos y hacer de cada lectura una aventura apasionante.
- Ofrecer abundante ejercitación y ejemplos; ellos necesitan de la práctica y la repetición.
- Evitar agravios escolares comparativos, sobre todo con hermanos y amigos.
- No ridiculizarles por sus errores ni acusarles de vagos o torpes (no lo son);mucho menos delante de otras personas.
- Potenciar su autonomía personal. No por tener dificultades en el aprendizaje, no necesitan estar sobreprotegidos.
- No dramatizar ni exagerar el problema. Los niños podrían contagiarse inútilmente de la angustia de sus padres.

Pautas de intervención en casa.

- Intervención basada en la firmeza, coherencia y claridad en lo que se requiere de ellos.
- Ayudarles a controlar el tiempo. Ayudarles a confeccionarse un horario y establecimiento de rutinas que les proporcione estructuras básicas de trabajo. Horarios detallados, diarios y semanales, calendarios de actividades especificando actividades, tanto escolares como de ocio, agenda con fechas de exámenes, para entregar los trabajos, los deberes diarios, etc. Enumerar todos los deberes que tiene para el día y el tiempo que le va llevar hacerlos. Enseñarle a priorizar y graduar las actividades en el orden en que las va a realizar. Permitirle alguna flexibilidad en el horario, se puede modificar al presentarse algún evento no planificado.
- El maestro, el orientador o el profesional de apoyo, dará a la familia pautas específicas, según el tipo de dificultad, para que las tengan en cuenta a la hora de apoyarles en el trabajo en casa. Es necesario, hacer explícito el tipo de colaboración que se requiere de ellos y cómo puede llevar a cabo esa colaboración con el programa de intervención de su hijo.

BIBLIOGRAFIA.

Ajuriaguerra J. (1983). *La escritura en el niño.* Barcelona. Laia.
Alegria J. (1985). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades.* Infancia y Aprendizaje.29, 79-94.
Auzias M. (1981). *Los trastornos de la escritura infantil.* Barcelona. Laia.

Berko, J . (2.002*). Psicolingüística* (2ª. ed.). Madrid. Mc Graw Hill.
Buissan, C. (1.991*). Diagnóstico pedagógico.* Barcelona. PPU: Promociones Publicaciones Universitarias.
Cervera, M y Feliz, H (1.995). *Asesoramiento Familiar de educación infantil. (Gía práctica*).(2ª. Ed.)Madrid. Aprendizaje Visor.
Costa, M y otros. (1.989). *Pruebas pedagógicas para preescolar y Ciclo inicial*. Madrid. Aprendizaje Visor.
Cuetos, F. y otros. (2000). *Evaluación de los procesos lectores. Prolec*. Madrid. TEA.
Defontaine J. (1974). *Terapia y reeducación psicomotriz.* Vol.II. Barcelona. Médica-Técnica.
D.D.A (1.994). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Perspectivas actuales en el diagnóstico precoz.* Madrid. CEPE.
Demonet, Taylor y Chaix (2004). *Dislexia del desarrollo.*
Diez, B. y Alonso, I. (1993*). Lectoescritura. Una propuesta para alumnos/as con necesidades educativas especiales.* Madrid. Escuela Española.
Feuerstein R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention progran for cognitive modificability*. Illinois. Scott, Foresman &Company.
Ferreiro E. (1982). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura.* En Ferreiro E. y Gomez M. (Ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* 128-154. Mejico. Siglo XXI.
Ferrreiro E.y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Mejico. Siglo XXI.
Fernández, F y otros. (1.984). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación.* Madrid. CEPE.
García Vidal J. (1989). *Manual para la confección de programas de desarrollo individual,* tomoII. Madrid. EOS.
Hernández P. y Jiménez J. (1987). *Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares.* Infancia y Aprendizaje. 39-40, 15-26.
Hulme, C. (1.999). *Dificultades graves en el aprendizaje. El papel de la memoria de trabajo.* Barcelona. Ariel.
Hurtado, D. y Soto, F.J. (2005). *La integración curricular de las tecnologías de ayuda en contextos escolares*. Murcia. Consejería de Educación y Cultura.
Linares P. (1993). *Educación psicomotriz y aprendizaje escolar.* Motricidad y disgrafía. Madrid. Polibea.
Mattis S. (1978). *Dyslexia síndromes: A working hypóthesis dthat works.* En Benton A.L. y Pearl D. (Ed.) Dyslexia. Oxford University Press.
Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje 1. Origen y diagnóstico.* Barcelona. CEAC.
Monfort., (1.986*). Investigación y logopedia. III Simposium de logopedia.* Madrid. CEPE.
Mornfort y Juarez (2004) . *Leer para hablar.* Madrid. Entha.
Molina S. (1982). *La dislexia; revisión crítica.* Madrid. CEPE.
Molina, S y otros.(1.995) *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas. Vol. I : Instrumentos para la evaluación funcional*. Alcoy (Valencia). Marfil.
Picq y Vayer P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental.* Barcelona. Científico-Médica.
Portellano J.A. (1985). *Disgrafía. Concepto diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura.* Madrid. CEPE.
Rivas, Mª. Y Fernández, P. (2000). *Dislexia, disortografía y disgrafía.* Madrid. Pirámide.
Serratrice, G. (1.997*).Escritura y cerebro*. Barcelona. Masson.
Sos, A. y Sos M.L. *Logopedia práctica.* (2da. Ed.).Bilbao. Praxis.
Rivas, R. (2.000). *Dislexia, disgrafía y disortografía* .(6ª. Ed.). Madrid. Pirámide
Vayer P. (1977). *El niño frente al mundo.* Barcelona. Científico-Médica.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA.

Carlino, P. y otros. (1999). ***Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Ed. Infantil y Primaria.*** (2ª Ed.). Madrid. Aprendizaje Visor.
Plantea la necesidad de formación docente y de reflexión sobre la práctica en el aula, además de comunicar su experiencia personal. Narra, un conjunto de actividades para enseñar a leer y escribir, a comprender y a expresarse por escrito. Se describe la planificación sistemática de lo que ocurre en clase.

Diez, B. y Alonso, I. (1993). ***Lectoescritura. Una propuesta para alumnos/as con necesidades educativas especiales.*** Madrid. Escuela Española.
Esta obra, trata de dar respuesta educativa a los alumnos acnes con dificultades en la lectoescritura, integrados en la escuela ordinaria. Plantea actividades adaptadas para desarrollar la lectura y escritura en estos alumnos, con el fin de que puedan acceder a otros aprendizajes futuros.

Fernández, F y otros. (1.984). ***La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación***. Madrid. CEPE.
Abordan el trastorno, poniendo de relieve su condicionamiento y consecuencias, afirmando las variables evolutivas, socio ambientales y familiares.

Huerta, E. y Matamala, A. (2000). ***Programa de reeducación para dificultades en la escritura.*** (7ª Ed.). Madrid. Aprendizaje Visor.
El programa de reeducación consta de cinco cuadernillos de trabajo y un manual de instrucciones. Ayuda a realizar un plan de actuación. Contiene actividades: de discriminación, de aprendizaje de grupos consonánticos, fichero de ortografía visual, corrección de errores en cursos superiores, etc.

Huerta, E. y Matamala, A. (2000). ***Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras***. Madrid. Aprendizaje Visor.
Es un programa de juegos y actividades integradas de lectura, organizados para facilitar la enseñanza de la misma a logopedas, maestros o padres, ofreciéndoles un soporte que permita a los niños/as una extensa práctica con la que mejorar sus habilidades.

Valles, A. (1984). ***Dificultades lectoescritoras en la enseñanza básica***. Madrid. Marfil.
Contiene una serie de cuadernillos para trabajar las dificultades en la escritura, trabajando actividades secuenciadas y adaptadas a los errores más comunes.

GLOSARIO.

Acalculia. Trastorno de variedad variable en el uso de los números y en la realización de las operaciones aritméticas elementales. Va desde la dificultad de leer y escribir números hasta la de contar y resolver problemas.
Agnosia auditiva. Falta de reconocimiento de ciertos ruidos y sonidos que con anterioridad eran conocidos.
Agrafia. Imposibilidad de expresar el pensamiento por escrito debido a una lesión cerebral.
Alexia. Incapacidad total para la lectura.

Cacografía. Escritura viciosa contra las normas de ortografía.
Calambre del escribiente. Es una crispación muscular que se produce al principio o durante el acto de escribir.
Conceptos temporo- espaciales. Referentes temporales de sonidos, ritmo, lugar dentro de la secuencia… Referentes espaciales de las figuras que representan determinadas características formales y espaciales que las determinan y las diferencian entre sí.
Discalculia. Perturbación en el aprendizaje del cálculo.
Disgrafía. Escritura deficiente.
Dislexia. Término que hace referencia a una multiplicidad de síntomas, causa, enfoques reeducativos, etc, en relación con los trastornos del aprendizaje normal de lectura.
Grafema. Unidad mínima de escritura.
Motricidad (grafomotora): Conocimiento y capacidad para reproducir los movimientos necesarios de signos gráficos, letras…
Percepción auditiva. Recepción y procesamiento de los sonidos.
Percepción visual. Proceso de análisis de los rasgos visuales de los caracteres, símbolos, objetos.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN. POR CICLOS.

Reflexiona sobre estos puntos y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Han desarrollado nuestros alumnos/as, un lenguaje oral fluido y rico?.
- ¿Tienen dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Las dificultades que presentan son las normales en este proceso?
- ¿Presentan dificultades excepcionales en este aprendizaje?
- ¿Al terminar el ciclo, considero que la mayoría de los alumnos/as han alcanzado un aprendizaje satisfactorio?
- ¿Cuáles considero que son los principales problemas que presentan en lectoescritura?
- Otros.

- ¿Le dedicamos suficiente tiempo al desarrollo de habilidades expresivas? (Hablar, dialogar, expresar oralmente opiniones, expresar oralmente contenidos académicos, debatir, …)
- ¿Trabajamos la lectura y la escritura sólo como actividad escolar o como actividad funcional de la vida cotidiana?
- ¿Nuestro trabajo se centra en el libro de texto o realizamos otras actividades de estimulación y manipulación?.
- El método de enseñanza de lectoescritura está unificado en el centro o cada profesor y ciclo utiliza uno distinto?
- ¿Qué medidas educativas y compensadoras hemos puesto en marcha para los niños/as que empiezan a presentar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura?
- La metodología de enseñanza de la lectoescritura son motivadoras, con actividades variadas, que inducen a que el niño/a juegue y manipule las palabras, las letras y los textos?.
- ¿En ciclos superiores, se incluyen actividades que favorezcan el gusto por leer y enseñe a los alumnos/as la utilidad de la lectura y escritura en la vida cotidiana, no sólo como actividad escolar?.
- Otros.

A la vista de los resultados, plantearos, si sería conveniente establecer algún criterio respecto a estos aprendizajes y la posibilidad de desarrollar en el centro, algún Taller de Lenguaje Oral y Escrito, que estimulara y previniera las dificultades lectoras y animara a la lectura.

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN.

En el inicio del aprendizaje, el niño necesita prestar mucha atención a los rasgos visuales de los caracteres que componen las letras y que todavía no le resultan familiares. Conjuntamente, necesita ir poniendo en juego procesos de análisis y fragmentación visual que le posibiliten la visión de cada una de las letras que conforman las palabras que tiene ante él.

Ejercicios de atención y memoria:
Pueden abarcar desde los simples a los complejos.
Simples. Se les pueden dar fichas donde tienen que fijarse bien para discrimnar qué grafema no es igual al modelo.

Ejemplo 1.- Tacha lo que es como el modelo –b-.
b d b b d b d b d d b d b ...
Ejemplo 2.-Rodea con un círculo lo que es igual al modelo –q-.
b p d q b p d q d q p q p ...

Ejemplo 3.-Pon una raya debajo de la palabra igual al modelo:-lava-
laba lava vala lava bala lava bala vala lava
Estos son unos ejemplos . Se pueden hacer variadas, incluyendo sólo grafemas, sílabas, palabras, letras mayúsculas, minúsculas...
Complejos.
Donde tienen que completar escenas de la vida diaria, tachar elementos, detectar las diferencias existentes en láminas semejantes.
Ejercicios de seriación. (Para facilitar la estructuración mental).
. de números.
. de letras.
. de sílabas.
. de palabras que contengan –b- y –v-.
. de palabras con-h- sin-h-.
.de palabras con –ll –y-.
Discriminación auditiva y visual. (Es como dictado).
Se le pide que escriba palabras como fuente-puente; vino-pino; coro-corro; taza-caza...
Es conveniente darle el dibujo o que él lo pinte para que aprenda el significado de las palabras parecidas fonéticamente. Pedirle que las defina.
Ejercicios de listados de palabras con /r/ suave y /r/ fuerte:

para	parra
pero	perro
cura	curra
careta	carreta

Ejercicio para fijar el patrón escrito correcto.
Tacha la palabra que no es correcta :

lavadora	labadora	jara	jarra
Clavo	clabo	traje	tarje...

Una vez que lo realice bien se le pide que lo escriba aparte y que lo dibuje, asociando la imagen a la palabra correcta.

Ejercicios para evitar que se fije el error.

Corregir el cuaderno diario y sacar aparte las palabras en las que ha habido error. Se puede pedir que las repita cinco veces y escriba una frase corta, procurando no volver a tener el fallo.

AUTOEVALUACIÓN.

Señala las respuestas que consideras más adecuadas.

1.- Los maestros deben estar capacitados para la corrección de la mayor parte de las dificultades del aprendizaje.

a) No, le corresponde al especialista b) Si, en dificultades propias del aprendizaje

c) Si, en dificultades persistentes d) Si, con el asesoramiento del especialista.

2.- En los primeros niveles del aprendizaje, la escritura del alumno será estrechamente supervisada, con el fin de prevenir la formación de malos hábitos.

a) Desde Ed. Infantil se debe estar atentos b) En Ed. Infantil no se debe insistir.

c) Se empieza a los 6 años d) Corregir insistentemente las inversiones en Ed. Infantil

3.- Tanto la escritura libre como la escritura con fines funcionales, deben tener un lugar en el programa de clase.

a) Hay que priorizar la escritura a nivel escolar b) No se aprende a escribir en contextos libres

c) Escribir no sólo se aprende en procesos de instrucción reglados d) Es importante el libro.

4.- En 1º de Ed. Primaria, el niño tiene que tener un nivel lector suficiente para leer y comprender el cuento del libro de texto y responder por escrito.

a) Si, porque el libro de Lengua de 1º, así lo propone. b) No todos los niños, tienen que tener este nivel. c) Todos los niños lograrán esta capacidad en 1º d) El que no lo logre está retrasado.

5.- La comprensión de la frase, los signos de puntuación y el uso de mayúsculas, han de ser adquiridos en:

a) Entre 1º y 2º b) 4º c) Son logros a lo largo de la escolaridad d) Son logros de 1º.

6.- La discalculia es:

a) Problemas en la adquisición de las nociones de cantidad, número, y su transcripción gráfica

b) Dificultades en las operaciones matemáticas c) Escritura en espejo de los números

d) Son verdaderas a y b

7.- Cuando en 5º un alumno escribe con grafías deformadas y los rasgos pertinentes tienden a desaparecer, puede deberse a:

a) Tensión muscular b) Signos disgráficos   c) Mayor peso de los contenidos de la escritura, en detrimento de la caligrafía   d) Aparición de la letra personal.

8.- La conciencia fonológica:

a) Se adquiere de forma natural   b) Se debe entrenar a partir de los 5 años.

c) Es facilitadora de la conexión entre fonema-grafema   d) Son verdadera b y c

9.- El problema de ortografía que puede aparecer en el disléxico, está motivado por:

a) Dificultades en la percepción y memorización visual   b) Son dificultades temporespaciales

c) Falta de atención y estudio   d) Falta de motivación e interés por aprenderlas.

10.- En niños disléxicos, hay que asegurarse que ha asimilado bien los contenidos, a través de:

a) Exámenes con preguntas escritas   b) Exámenes con preguntas orales c) Exámenes escritos y orales   d) No hay que hacer diferencias respecto al grupo.

Resultados: 1.- b y d; 2.- a; 3.- c; 4.- b; 5.- c; 6.- a y b; 7.- c y d; 8.- d; 9.- a; 10.- b.

MARCO CONCEPTUAL DE LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL

L. Díaz Carcelén[1]

(1) C.P.E:E. Santísimo Cristo de la Misericordia, 30510 Murcia.

RESUMEN

Esta unidad nace como fruto de una reflexión sobre la Comunicación Aumentativa en alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado. Analizo por tanto una serie de términos y conceptos que me conducen finalmente a la "Comunicación Multisensorial".

Mi experiencia en este campo me lleva a analizar las condiciones que se precisan a nivel personal, comunicativo y metodológico para que la estimulación multisensorial sirva de vehículo para que el niño participe en su entorno, llegando por lo tanto al concepto de Comunicación Multisensorial.

En definitiva lo que intento es diseñar las premisas sobre las que se debe fundamentar el perfil de un adulto significativo para favorecer una óptima relación que conlleve al proceso de autorrealización de las personas con discapacidad reconociéndolos como legítimos comunicadores con independencia de su grado de afectación.

INTRODUCCIÓN

Toda persona se comunica, aunque no lo desee, aun no siendo consciente de ello**.**

"Toda conducta es comunicativa, y ningún alumno o alumna tiene un grado tan importante de discapacidad que no puede beneficiarse de programas aumentativos y alternativos" (Kathleen Stremel, 1990,19).

Han pasado ya casi tres décadas desde que Javier Tamarit, nos definiera los "Sistemas Alternativos de Comunicación", impulsándonos a utilizarlos no solo como un método de enseñanza, sino como una filosofía en la cual se defendía el acceso a toda persona a la comunicación.

Desde entonces, observamos numerosos cambios y concepciones terminológicas, Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación, Sistemas de Comunicación Alternativa/Aumentativa, Comunicación Alternativa, Comunicación Aumentativa…

En la actualidad, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su segundo artículo nos dice:

"La comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso;

Por lenguaje se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal".

Desde el momento en el cual se incluye como Comunicación: *"otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación"*, podemos afirmar sin lugar a dudas, que para muchos alumnos, su forma de interaccionar con el entorno preferente va a ser la "Comunicación Multisensorial".

Pero vamos a hablar de "Comunicación Multisensorial" en salas Multisensoriales o Snoezelen, pues estas salas son algo más que una moda, son el resultado de la búsqueda de un entorno predecible, con claves, accesible, un entorno que le posibilite a los alumnos su participación, autonomía, independencia, su capacidad de elección. Un entorno que les permita a través de la propia experiencia sensorial establecer una comunicación con el entorno.

Si al diseño de este entorno le sumamos la presencia de un adulto significativo que crea en la persona con independencia de su discapacidad dará como resultado un entorno favorecedor de la apertura comunicativa a través de los sentidos, en definitiva un entorno favorecedor de la "Comunicación Multisensorial".

DESARROLLO DEL TRABAJO:

Con la finalidad de clarificar una serie de conceptos de los cuales comenzando con la "Estimulación basal" de Andreas Fröhlich, (documento base a partir del cual comenzamos en Murcia a trabajar de forma más sistemática la atención a las personas con mayor grado de discapacidad), hasta llegar hasta nuestro tema central, objeto de esta unidad denominada "Comunicación Multisensorial", observamos diferentes terminologías que en esta primera parte intentaremos clarificarlas.

Los primeros conocimientos que nos vienen acerca de la Estimulación Basal nos llegan de la Institución Balmes, en particular de Carlos Pérez y Joaquín Blesa, es a partir de ese momento en el que estudiamos el documento "Programa de Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes". Fröhlich y Haupt, 1982.

ESTIMULACIÓN BASAL:

En la revista Siglo O, del año 1092, en el artículo: "Comienzos de una estimulación temprana global en el aspecto sensomotor", Andreas Fröhlich nos clarifica el término de estimulación basal, y nos dice textualmente:

"Este término lo hemos creado para aclarar un concepto doble:

Basal: los estímulos ofrecidos, es decir, los objetos que ha de percibir el niño y asimilar con sus sentidos, son de un tipo extremadamente sencillo. Se reducen a un mínimo de diferenciación interna y no exigen, sobre todo ningún tipo de conocimiento ni experiencias previos para asimilarlos. Son la base de la percepción más elevados.

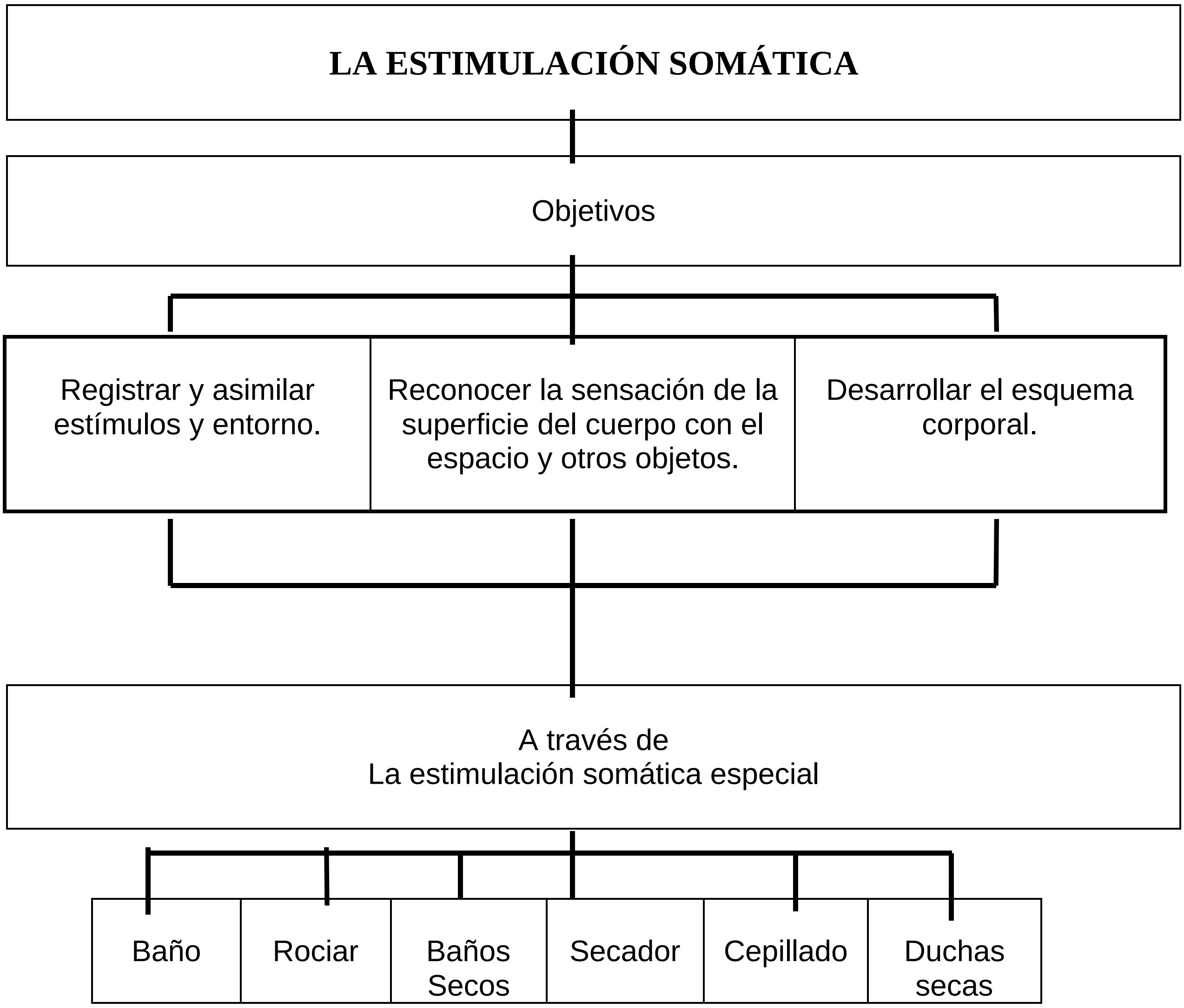
Estimulación: con este término se expresa que se expone al niño en primer lugar de forma semipasiva, a unos estímulos, que el niño es estimulado. La cantidad, el tipo y la duración de los estímulos se establecen primero desde fuera, es decir, por el terapeuta o por el educador. Éste reacciona con su aportación de estímulos ante la reacción del niño. Al principio el propio niño está más bien pasivo, al menos en el sentido de la pedagogía escolar o de jardín de infancia.

La estimulación basal es necesaria en todas las situaciones en las que no se puede detectar todavía en el niño un manejo razonable de los estímulos recibidos del medio ambiente".

Igualmente en la página 10 del documento anteriormente mencionado "Programa de Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes" de Fröhlich y Haupt, nos dice que la Estimulación Basal: *"Intenta abrir vías para los impulsos que el niño pueda registrar y asimilar, en la medida en que posibilita estimulaciones bien organizadas en todos los ámbitos de la percepción. Estos estímulos deben*

paliar el déficit secundario de los primeros momentos de vida o impedir, por medio de la estimulación temprana, siquiera su aparición(…)". "La Estimulación Basal es pues, el intento, teniendo en cuenta la plasticidad del cerebro humano, de posibilitar el aprendizaje en un nivel elemental de crear la condición necesaria para ello; su objetivo es la consecución de una actividad motriz y perceptiva semejante a la que se puede encontrar normalmente en un niño al final de su cuarto mes de vida".

Las áreas básicas para las cuales no se necesita ningún prerrequisito previo, y por lo tanto a las que puede acceder toda persona con independencia de su discapacidad son según este Programa:



LA ESTIMULACIÓN VIBRATORIA

Dar significado a fenómenos corporales.	Captar y reconocer voces familiares.	Abrirse a nuevas experiencias.

Aparatos técnicos	Instrumentos musicales	Voz
-Dado de vibraciones. -Phonator. -Altavoces de equipos estereofónicos. -Pequeños vibradores a pilas.	-Gong chino. -Grandes platillos. -Xilófono o bajo.	-Personal de referencia.

LA ESTIMULACIÓN VESTIBULAR

puede estimular

La formación funcional de las reacciones de equilibrio	La integración de la percepción sensorial	La alegría ante el movimiento al ser movido.

MATERIALES

-Mecedora-Camilla
-Cubo-Mecedora
-Tonel-Mecedora
-Hamaca
-Mecedora Hollywood
-Bañera mecedora
-Red colgante
-Cesta colgante
-Brincador
-Tabla balancín y Giroscopio terapéutico

A su vez, Carlos Pérez, en la 1ª jornada de estimulación multisensorial y basal, celebrada en Valladolid el 28 de enero de 2006 nos menciona esta cita del mismo autor: "*Concepto quiere decir que no se trata de una terapia y pedagogía definida y fijada para siempre sino un tipo de pensamientos fundamentales y esenciales que requieren una revisión y adaptación continuada*" (Fröhlich, 2000).

"Esta revisión y adaptación continuadas se elabora, investiga y crea a partir de elementos etiológicos, biográficos y de significación individual" (Pérez 2002).

Por lo tanto a partir de esta información, se puede deducir con total nitidez, que la Estimulación Basal no es una Técnica, un método, o una estrategia didáctica, sino una situación comunicativa, afectiva y social. Un reencuentro con la persona con discapacidad.

Pare entender por lo tanto el concepto de Estimulación Basal y no quedarnos solamente con la idea de un conjunto de actividades “para hacer” con los alumnos gravemente afectados, es necesario la lectura de las últimas publicaciones de Fröhlich, entre otras: “La stimulation basale Le concept”. Lucerna, SPC-SZH.

Carlos Pérez, en el I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad en Navarra en el año 2003, nos menciona los principios modulantes:

- Principio de Estructura.
- Principio de Contraste.
- Principio de Equilibrio.
- Principio de Simetría.
- Periodo de Latencia.
- Interacción Personal.
- Naturalización.
- Individualización.

A continuación expondré a nivel práctico los pasos que dimos en Murcia un grupo de profesionales a partir de la lectura del primer documento de Andreas Fröhlich y de un curso que nos impartieron Carlos Pérez y Joaquín Blesa de la Institución Balmes.

En el curso escolar 1995, un grupo de profesionales del CPEE “Pérez Urruti”, en Murcia, deciden presentar un proyecto de innovación educativa con el título “Programa de estimulación para niños muy afectados”, este proyecto según la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 13 de octubre del 95 (B.O.E. del 15 de noviembre del 95) fue seleccionado y subvencionado con una dotación económica.

Los objetivos que nos propusimos para ese proyecto fueron:

- Asumir el papel de agentes curriculares mediando entre la información exterior y la realidad de nuestras aulas.

- Investigar de modo colaborativo a partir de estos programas en búsqueda de un perfeccionamiento.

- Compartir, intercambiar, proponer y aunar nuestros modos de trabajo explícitos e implícitos a la hora de abordar la intervención.

- Llevar a cabo un proceso reflexivo en y sobre nuestra acción que nos posibilite una toma de decisiones ajustada.

- Proporcionar a los alumnos experiencias multisensoriales y de estimulación basal.

- Organizar y agrupar a los alumnos de forma flexible para la realización del programa atendiendo a los espacios y a los tiempos.

- Elaborar y experimentar materiales didácticos adecuados a las necesidades de nuestros alumnos.

Entre otros contenidos abordamos los siguientes:

- Acercamiento teórico al documento *“Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes”* A. Frölich. U. Haupt.

- Revisión y estudio del Programa sensorial para niños con necesidades especiales de Flo Longhorn. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Reflexión conjunta e intercambio de visiones del documento.
- Profundización en aspectos metodológicos de estos materiales curriculares.
- Selección de alumnos y organización de espacios y tiempos.
- Elaboración de materiales didácticos.
- Experimentación de materiales didácticos.
- Elaboración de programas de estimulación basal y sensorial.
- Experimentación e intercambio de experiencias llevadas a cabo con dichos programas.
- **E**laboración de vías de intervención.
- Experimentación de vías de intervención.
- Investigación comparativa de resultados.

Fruto de ese proyecto se elaboraron materiales, síntesis y resúmenes a partir del documento primero de Andreas Fröhlich, y nos dimos cuenta y así lo plasmamos en la memoria final que lo importante no era tanto la elaboración de materiales como el seguir las siguientes orientaciones:

*Vimos necesaria la necesidad de actuar como intérpretes ante nuestros alumnos, de hacer de mediadores entre sus conductas a veces difíciles de interpretar y dotarlas de significado, contenido e intención.

*Es fundamental la creación de un clima de seguridad afectiva, de un entorno emocionalmente estable.

*Hemos de reaccionar de forma inmediata y exagerada y con fuerte emocionalidad, ante cualquier intento de comunicarse o conducta del niño.

*Actuaremos como personas facilitadotas de las capacidades comunicativas de nuestros alumnos.

*Consideramos de crucial importancia mantener una cercanía emocional y no solo física hacia el alumno. Casriel en el manual de Andreas Fröhlich nos describe la necesidad de cercanía emocional y física, “bonding” como: *una necesidad biológica y existencial, de cuya satisfacción depende tanto la salud psíquica como también la física.*

*Por último pero no menos importante, mantener una apertura emocional hacia el alumno.

Con muchos fallos, caminando en pañales, con grandes necesidades de más formación y pocos años de experiencia pero con dosis altas de entusiasmo e ilusión, os he expuesto el recorrido que en el curso escolar 1985 llevábamos en un centro de Murcia, pionero en muchas innovaciones educativas.

COMUNICACIÓN BASAL:

Según Carlos Pérez: *"La comunicación basal propone una adecuación de nuestros canales y códigos comunicativos con tal de que pueden ser significativos para el niño gravemente disminuido".*

"La comunicación es el eje mediador que permite articular las diferentes áreas que configuran la realidad de estos niños" (Valladolid, 2006).

TÉCNICAS DE ESTIMULACIÓN BASAL Y SENSORIAL:

"Las técnicas de Estimulación Basal y Sensorial son probablemente una muestra del progreso actual en la tecnología de la intervención para personas gravemente afectadas. El método de la Estimulación Basal aporta un concepto de intervención globalizada con el objetivo de promover la comunicación, la interacción y el desarrollo, tomando como punto de partida cada una de las necesidades humanas básicas. La implicación que tiene este modelo de intervención para mejorar la calidad de vida de la persona gravemente afectada está muy clara: si se proporciona una atención global que integre acciones para resolver las necesidades comunicativas, es posible que la persona incremente la frecuencia y eventualmente la calidad, de sus interacciones con los demás, lo que le llevará a una mejora en las relaciones de la persona en el entorno, principalmente ,la familia, contribuyendo sin duda, al desarrollo del individuo".

Ricardo Canal Bedia y otros. *"La calidad de la atención a las personas con grandes necesidades de apoyo".* (Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Estimulación Multisensorial y Basal. Valladolid, 2006).

El Centro Obregón, (Valladolid, 2006), en su comunicación: Nuevo modelo de intervención basado en la estimulación basal y sensorial, nos expone:

"La estimulación basal definida como una estimulación intensa y global, circunscrita a la esfera corporal inmediata para personas con graves discapacidades que ofrece actividades muy sencillas, a partir de las cuales, el cuerpo establece sus primeros contactos con el entorno social y material".

El enfoque Snoezelen definido como *"el despertar sensorial a través de la propia experiencia sensorial, nos ayudaría a desarrollar todo este tipo de estimulaciones, aportando un material muy estimulante y altamente motivador. La creación de una sala multisensorial nos ofrecía muchas posibilidades para desarrollar las diferentes estimulaciones y el potencial comunicativo, a la vez que garantizaba el disfrute de nuestros alumnos".*

La conjugación de ambas líneas: *"Sería la combinación de estimulaciones bien organizadas en todos los ámbitos de la percepción con una intervención muy individualizada y cercana al educador junto con un clima o ambiente que bien por sí mismo y/o también con la mediación del educador, ayudaría a una mayor promoción de las capacidades de nuestros alumnos, a su bienestar y calidad de vida".*
(Centro Obregón, 2006).

ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL:

Nos encontramos en el año 2006, con las primeras Jornadas Estatales de Estimulación Multisensorial, celebradas en Amposta, y en ellas se llega a una definición de este término:

"*La estimulación multisensorial consiste en un amplio abanico de técnicas dirigidas a proporcionar todo un conjunto de sensaciones y estímulos específicos a personas con discapacidad intelectual (niños y adultos) y necesidades de apoyo generalizado. De esta manera les ofrecemos estímulos (visuales, auditivos, somáticos…) a los que no tendrían acceso por sus limitaciones y que permiten mejorar su calidad de vida. Por eso los participantes a estas Jornadas, una vez finalizadas las sesiones de trabajo, han manifestado su convencimiento de que la estimulación multisensorial resulta ser un instrumento adecuado, que aplicado correctamente puede mejorar las condiciones de vida y las posibilidades de*

desarrollo de las personas con discapacidad intelectual (y también en otros campos como la vejez, las demencias…)”. (1ª Jornadas Estatales de Estimulación Multisensorial. Amposta. 2006).

AULAS DE ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL:

Se entiende este aula como un espacio físico, en el cual se desarrolla la estimulación multisensorial, o en nuestro caso como más adelante clarificaremos, la “comunicación multisensorial”. En este espacio, el cual también lo podemos encontrar denominado como sala Snoezel, tiene una serie de espacios como son el espacio visual, el espacio de proyección, el espacio de olores y gustos, el espacio táctil y el espacio auditivo que posibilitan el trabajar todos los sentidos, buscando el desarrollo libre de la experiencia sensorial, de la alegría, disfrute, aprendizaje y relajación adaptándose a cada usuario y posibilitando su desarrollo.

Este concepto relativamente nuevo, aunque en libros como el de Flo Longhorn “Programa sensorial para niños con necesidades especiales”, ya mencionaba en su capítulo 8: “El enfoque multisensorial, utilización simultánea de todos los sentidos”, surge con mayor fuerza en los años 70 a partir de tres influencias:

a) El término “softplay”, el cual lo encontramos en guarderías y recreativos infantiles.
b) La ambientación de las salas de fiestas y discotecas con sus sonidos y luces rotatorias unido a otros efectos especiales.
c) La búsqueda de nuevas alternativas para personas con grave discapacidad, tanto en edad escolar como adulta.

Ad Verheul y Jan Hussegge unen estas tres influencias y las desarrollan en la Institución Hartenburg de los Paises Bajos.

Richard Hirstwood, nos explica en sus cursos de estimulación Multisensorial que una de las aplicaciones de las MSR (Multi Sensory Rooms) Salas multisensoriales, es la de la estimulación de:

- Visión.
- Audición.
- Tacto.
- Gusto.
- Olfato.

Además nos propone que se puede trabajar:

- La Relajación.
- La Elección.
- La Comunicación.
- La elección.

En estas salas se puede trabajar dos tipos de relación.

- La relación terapeuta-usuario: en este sentido podríamos hablar también de Comunicación Multisensorial.
- Relación Usuario-Ambiente Snoezelen: Sería una intervención más próxima la la Estimulación Multisensorial.

CONCEPTO SNOEZELEN:

Este concepto surge en la Institución Hartenburg de Holanda, y su traducción literal sería “esnifar” y “somnolencia”. “snuffelen” y “doezelen”.

Este ambiente, un ambiente lleno de estímulos y segurizante, posibilita la estimulación de todos los sentidos a toda persona sin ninguna excepción por su nivel cognitivo.

En su filosofía, la “no directividad” es fundamental. El enfoque Snoezel es un enfoque abierto, sin objetivos de antemano, un enfoque en el cual cada usuario construye su propia elección sin dirigirlo. Desde este enfoque, los usuarios liberados de las expectativas del especialista y alejados de la presión de la atención directa, planificada y estructurada, pueden relajarse y recuperarse.

También mejora su comunicación a través de la experiencia sensorial, y el hecho de propiciar un ambiente en el cual el usuario es el que elige y decide la actividad a realizar fomenta la autoestima y reduce tensiones.

Descripción de una sala Snoezel:
Nos encontramos dentro de la sala Multisensorial con diferentes espacios:

- Sala blanca: que es la más conocida y la primera que se suele montar, diseñada con ausencia de color para centrar la actividad, y de esta forma resalta la iluminación, la música y los elementos sobre los que se desea que el usuario preste atención. De esta manera resaltan y se intensifican los efectos de ciertos elementos como las fibras ópticas, el proyector de imágenes, los focos especiales, las proyecciones reticuladas, etc.
- La sala negra: también conocida en términos de Flo Longhorn como “cuarto oscuro”, y es de gran utilidad para alumnos con discapacidad visual y para otros alumnos que por problemas de atención se le facilita la información con altos contrastes. De no disponer de espacios separados, también se puede disponer una caseta (tipo casita de indios), o bien disponer de una sala en la cual las ventanas estén diseñadas para que al apagar la luz se quede la sala totalmente oscura. De esta forma la misma sala, en función de si abrimos o cerramos las ventanas se puede constituir en sala blanca o sala negra.
- Sala acuática: consistiría en combinar estos elementos con la hidroterapia. En el caso de nuestro centro no queda integrada dentro de la sala, sino que disponemos de otro espacio en el cual en un jacuzzi trabajamos la hidroterapia y posteriormente el masaje.

Dentro de la sala, también podemos diferenciar una serie de espacios:

- Espacio visual.
- Espacio de proyección.
- Espacio de olores y gusto.
- Espacio táctil.
- Espacio auditivo.

MATERIALES MÁS COMUNES EN UNA SALA MULTISENSORIAL.

- Podio para columnas de luz y burbujas.
- Columnas de burbujas.
- Mazo de fibras ópticas.
- Cama de agua musical.
- Soundbeam.
- Soundbox.

- Elementos de espuma.
- Pufs posturales.
- Colchonetas de vibromasaje.
- Foco y bolas reflectantes.
- Luz UV.
- Paneles interactivos de luz y sonido.
- Paneles táctiles para el suelo.
- Piscina de bolas.
- Paneles de fibras ópticas.
- Proyector solar.
- Vestibulator.

INTEGRACIÓN SENSORIAL:

Según Jean Ayres la integración sensorial: *"Es el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal útil. La integración sensorial selecciona, ordena y une las entradas sensoriales en una sola función cerebral. Cuando las funciones del cerebro están integradas y balanceadas, los movimientos del cuerpo son altamente adaptativos y resulta fácil aprender, así como también resulta natural un buen comportamiento"*.(Ayres, J., 1998, 42).

Esta definición nos abre nuevas perspectivas a la hora de la intervención, puesto que no solo necesitamos nutrir el cerebro del niño a través de las sensaciones, sino que es necesario llegar a una organización de las sensaciones para que el niño pueda llegar a formar percepciones, comportamientos y aprendizajes. Según este autor, el niño aprenderá más, cuanto más en conjunto trabajen los sistemas sensoriales, puesto que el cerebro está diseñado para trabajar como un todo.

Si además tenemos en cuenta que este mismo autor nos dice que: *"La mayor organización sensoriomotriz ocurre durante una respuesta adaptativa a una sensación"*. Cuando estemos en una sala multisensorial trabajando la estimulación vestibular en una hamaca, no será suficiente el balancear al niño, lo que verdaderamente va a conducir a un aprendizaje y organización del cerebro para que trabaje mejor va a ser el fomentar el que sea el propio niño el que se balancee, o el que se enderece ante nuestro balanceo, puesto que según lo mencionado anteriormente no es tanto el estímulo vestibular como la adaptación a ese estímulo vestibular, lo que le va a ayudar al niño a la organización sensoriomotriz.

Desde esta perspectiva, de poco sirve el ofrecer una serie de estímulos aislados, puesto que este autor nos dice que las sensaciones son "alimento para el cerebro", pero si los procesos sensoriales no están bien organizados, ni pueden sir digeridos ni alimentar al cerebro. Sin embargo según este mismo autor si las sensaciones fluyen de manera organizada, el cerebro las puede usar para formar percepciones, comportamientos y aprendizaje. De hecho Francisco Rodríguez Santos nos dice que el cerebro no es un receptor pasivo capaz de asimilar todos los estímulos que lo ofrezcamos, por lo tanto no a más estimulación más resultados positivos, si esta estimulación no está centrada en la integración de los estímulos a nivel central (SNC).

La idea central de la integración sensorial (copiado textualmente de Alfonso Lázaro), consiste en proporcionar y controlar el input sensorial, especialmente el input del sistema vestibular, músculos, articulaciones y la piel, de manera que el niño espontáneamente adquiera respuestas adaptadas que integren esas sensaciones.

Para esta autora, según Lázaro, el proceso de integración sensorial se desarrolla en cada individuo según cuatro escalones:

1).A diferencia del modelo de Andreas Fröhlich que nos habla de las tres áreas básicas, somática, vibratoria y vestibular, Jean Ayres nos habla de sensaciones básicas a nivel: táctil, propioceptivo y vestibular.

2).Estas sensaciones anteriores se integran en la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y la estabilidad emocional.

3).Las sensaciones auditivas y vestibulares se unen con la percepción corporal y otras funciones para permitir que el niño hable y entienda el lenguaje. Y las visuales se unen también con las tres básicas para dar al niño una percepción visual detallada y precisa y una coordinación visomanual.

4).Se une todo para llegar a un cerebro completo: la habilidad para la organización y concentración, la autoestima, el autocontrol, la especialización de ambos lados y del cerebro, etc.

Según Francisco Rodríguez Santos, en una ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Estimulación Multisensorial 2006 en Amposta, denominada: "Integración sensorial:implicaciones para la estimulación" nos dice que para que pueda darse una integración sensorial adecuada, deben cumplirse una serie de condiciones:

"Que la información que llega al cerebro de las distintas modalidades por separado sea adecuada a la intensidad y duración del estímulo que las provoca.
Que la intensidad y duración del estímulo estén ajustados a la capacidad del sistema (si no es así provoca dolor, malestar, y en el peor de los casos daños neuronales).
Que los mecanismos de inhibición a nivel periférico y central funcionen para dejar pasar los datos relevantes a la corteza cerebral (si no es así se producirá ruido en el sistema).
Que los estímulos sean procesados por separado en paralelo y vueltos a integrar a nivel cortical superior,
Que se establezcan nuevas conexiones (esto se consigue con la repetición) y,
Que sean significativos para el sujeto (en este último aspecto se requiere cierto nivel de conciencia)"

Nota: Resulta de gran interés leer el último libro de Alfonso Lázaro: De la emoción de girar al placer de aprender.

COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL:

Nuestra experiencia con alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado unido a conocimientos teóricos nos lleva a afirmar que el crecimiento cognitivo y el lingüístico son interdependientes, de manera que el desarrollo de habilidades cognitivas influirá en la adquisición de habilidades lingüísticas y a la inversa, el trabajar con un alumno diferentes habilidades lingüísticas nos llevará a la consecución de requisitos previos para el crecimiento cognitivo.

Cuando un bebé nace, con su comportamiento y microcomportamientos, con sus respuestas, con su diálogo tónico, con la sincronía establecida entre la madre, está actuando como bebé y como maestro. Le está enseñando a la madre aun sin palabras, como debe de comportarse, como ha de ser "su hacer" para incrementar sus posibilidades comunicativas preludio sin duda de la emisión de palabras.

Así, la mayoría de los bebés acortan y espacian sus vocalizaciones inicialmente más continuas, con la finalidad de que la madre pueda responder, le está dando el turno, la está invitando a hablar, Louise Kent nos dice que :*"El bebé es capaz de interrumpir y reobtener la sincronía con la madre. Sus intercambios son una especie de comunicación entre amantes que no requieren palabras. Este primer sistema de comunicación es la base para el lenguaje y la conversación posterior"*.

Sin embargo nos encontramos con bebés que no acortan las vocalizaciones, las extienden en el tiempo largamente, y en otras ocasiones su emisión es tan escasa o el volumen tan bajo, que la madre no es enseñada por el niño a responder ante ellas, necesita de la intervención de un experto que le explique lo que su bebé no puede explicarle: que necesita respuestas diferenciadas, que necesita sincronía aun

teniendo pocas oportunidades para desarrollarla. Si la madre no recibe esta “ayuda extra”, se dificulta la intervención verbal de la madre, y llegamos a lo que algunos expertos llaman “colisiones verbales”, entre la verbalización de la madre y las vocalizaciones del niño.

Bradtke, Kirkpatrick y Rosenblatt, responden a la pregunta acerca de cómo reestablecer esta comunicación a través del “Juego intensivo”. Y pensamos que la sala multisensorial puede ser un espacio idóneo donde desarrollar este juego.

Pero la gran diferencia entre “Estimulación Multisensorial” y “Comunicación Multisensorial”, reside en que nuestra intervención no va tanto a posibilitar la estimulación de los sentidos, sino aprovechar la estimulación de los sentidos como un medio y no como un fin, como un puente que nos posibilite acercarnos al niño y comunicarnos con él, restableciendo en la medida de nuestras posibilidades las bases socioafectivas que van a posibilitar la Comunicación.

Desde esta perspectiva, la Estimulación Multisensorial nutre al cerebro, lo alimenta, pero la Comunicación Multisensorial es la que nos va a permitir además, una comunicación afectiva y efectiva con el adulto.

Tenemos en la puerta de la sala escritas una serie de recomendaciones para que toda persona que entre perciba que lo importante no son los materiales aunque si llamativos, lo fundamental es la relación comunicativa que se establece con el niño.

Según los estudios de Van Dijk: *“Las interacciones positivas con personas relevantes, se consideran esenciales para el proceso de distanciamiento en todas las áreas cognitivas. Mediante su sensibilidad y su capacidad de respuesta las personas relevantes ayudan a que los niños exploren y comprendan el entorno y aportan una base segura a partir de la cual poder introducirse en los objetos y en el niño socia!”*. Desde esta perspectiva el adulto asume que el niño se comunica y busca activamente en la conducta infantil indicadores para empezar, mantener o terminar determinadas actividades.

Recomendaciones para la Comunicación Multisensorial.

- Dejar fuera de la sala no sólo los zapatos, sino el mal humor que se pueda llevar, actitudes negativas…, buscamos que aflore lo mejor que hay de nosotros mismos para dárselo a los niños.
- Seguir siempre los rituales de saludo de entrada y despedida. Para ellos es fundamental poder anticipar donde están, con quién se encuentran y cuáles van a ser las actividades. Es muy importante darles información por adelantado de todo lo que les concierne.
- Respirar siendo conscientes de ello, así estaremos más relajados y en predisposición de relajar al alumno.
- Es conveniente utilizar durante todo el curso un mismo perfume, así tendrán los alumnos otra clave acerca de nosotros.
- Manifestar siempre afecto, respeto e interés hacia el niño con independencia de que sus reacciones sean observables, nosotros sabemos que se está enriqueciendo de las experiencias que le ofertamos.
- Hablar con el niño utilizando el “baby-talk”, es una forma de acceder a su estilo comunicativo.
- No hablar nunca de patologías delante de niño, aunque no comprenda el lenguaje, captan el tono, nuestros gestos… y ellos se merecen otro tipo de mensajes.
- Emitir mensajes siempre en positivo.
- Hablar lo mínimo con los adultos, intentar centrar nuestra atención en cada niño con el que trabajamos.
- Ir nombrándole siempre al niño las partes del cuerpo que estemos trabajando, y no olvidar que la comunicación debe impregnar todas las actividades integrantes de basal.
- Cuidar las condiciones del entorno, luminosidad adecuada, música relajante si procede, materiales motivantes y accesibles.
- Cuidar siempre la postura del niño, que se sienta cómodo y relajado, y ante cualquier oferta estimular nueva, probarla antes con nosotros mismos.
- Al finalizar la actividad, despedirnos siempre afectuosamente del niño, como cuando nos despedimos de un amigo con el que hemos pasado un rato agradable.

- Por último pero no menos importante, pensar, sentir y transmitir que el niño es un ser importante y valioso. Antes que un síndrome, una patología o una enfermedad hay un NIÑO a la espera de un adulto significativo que apueste por él.

AXIOMAS PARA UNA RELACIÓN SIGNIFICATIVA QUE POSIBILITE LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL:

"El ser humano es mucho más que unos miles de genes, es sobre todo convivencia y emoción, y esta, la convivencia, se produce al aceptar al otro tal y como es, y no como nos gustaría que fuera" (Melero, 1997,183).

El concepto de educabilidad, extensible a todo ser humano, con independencia de sus características, es hoy en día una realidad no cuestionable... La educabilidad no es un privilegio limitado a un grupo de alumnos, sino un rasgo distintivo e inherente a la especie humana.

Reconocer que cada niño, con independencia de sus diferencias, es único, irrepetible, necesario y valioso, que puede y debe enriquecerse a lo largo de su vida (pues toda persona por el hecho de existir encierra un universo de sabiduría aunque no siempre el adulto sea capaz de traducir), sería una buena premisa para iniciar esta comunicación.

Todo ser humano es un ser in-acabado que se va formando y enriqueciendo a través de las experiencias de su entorno circundante.

La plasticidad cerebral es según Pascual Castroviejo: "la capacidad cerebral para minimizar los efectos de las lesiones a través de cambios estructurales y funcionales".

Nuestro cerebro es plástico, dinámico, dúctil, capaz de adaptarse y de reorganizarse, se enriquece a partir de los estímulos del medio, no es una caja cerrada y terminada, crece con el uso. La experiencia del entorno produce cambios en el cerebro, incremento en la longitud dendrítica, de la actividad glial, nuevas sinapsis…Y la capacidad del sistema nervioso para experimentar cambios estructurales-funcionales, pueden ocurrir en cualquier momento de la vida. Las últimas investigaciones demuestran que fabricamos nuevas neuronas continuamente en la edad adulta, incluso con 80 años generando neuronas en el hipocampo.

Los estímulos del medio que son registrados por los órganos de los sentidos de cada persona, representan según los conocimientos actuales la estimulación más importante para el crecimiento estructural del cerebro.

PREMISA INICIAL PARA LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL:

Cuando estamos frente a un niño/a, con independencia de su aspecto, por encima de su diagnóstico, y aunque no apreciemos cambios observables, hemos de pensar siempre que ante todo hay un NIÑO, que vive, que siente, que lucha, que quiere, que sufre, que goza.... y aunque nuestros ojos no nos permitan presenciar variaciones ante nuestros estímulos, por respeto a esa persona hemos de continuar adelante, pues sabemos que de alguna manera este niño/a se está enriqueciendo, y siempre hay alguna posibilidad de movilizar sus circuitos neuronales.

CONDICIONES PERSONALES PARA LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL:

- Creer para poder ver.

- Frente al talante puramente técnico, al talante humano *"Perseguir la calidad de vida nos exige mostrar un talante de cercanía, de comprensión, de complicidad mutua, de empatía"*.
- (Tamarit,J. Arbea. L. 2003,106).

- Ser capaz de sentir y de transmitir respeto hacia el alumno, considerándolo una persona con ideas y sentimientos, no son niños eternos.

- Tener una buena autoestima, decidido, valiente y convencido de su trabajo, porque piensa que trabajar con y para el otro es importante, gratificante y le enriquece como persona.

- Poseer una estabilidad emocional, concepto positivo de sí mismo, y una seguridad interna respecto a su persona para poder realizar una apertura emocional hacia el otro.

- Ser positivos, entusiastas, vitalistas, optimistas y dinamizadores apostando por las posibilidades ilimitadas que tiene todo ser humano.

- Autenticidad en nuestras intervenciones.

- Capaces de generar un ambiente segurizante, donde el alumno/a pueda controlar su entorno, adecuándolo a sus necesidades cambiantes.

- Cercanía emocional y no solo física, complicidad emocional.

- Personas de referencia, receptores sensibles y sensibilizados.....

- Reconocer los errores y ser capaz de reconvertir el error en fuente de conocimiento.

- Labor conjunta, ser capaz de trabajar en equipo.

- Humildad para aprender del compañero, del alumno y posibilitar un enriquecimiento personal que redunde en la práctica diaria.

- Sentir aceptación de forma genuina si queremos ser agentes de ayuda, es probablemente una de las fuerzas terapéuticas más efectivas. Es fundamental partir de una aceptación del niño, ya que tan solo si aceptamos de forma genuina la individualidad de cada ser humano, sin intentar cambiarlo, sino comprenderlo, sin arrastrarlo a nuestro mundo, sino invitándole a entrar, sin enjuiciar sus actuaciones, sino interpretándolas y dándoles sentido, estaremos preparados para "estar" en comunicación con él..

CONDICIONES COMUNICATIVAS

- Reconocer que todas las personas emitimos mensajes "No puedo no comunicarme" [1] (Watslawick).

- "La comunicación no hablada es una meta legítima para muchas personas"(Barry M, Prizant y Amy M. Wetherby).

- Poder actuar de mediadores interpretando o sobreinterpretando de forma intencionada sus comportamientos, conectándolos con su entorno, haciéndolos partícipes y capaces de dominarlo. Al sobreatribuir mantenemos el diálogo vivo. Coriat, y Jerusalinsky (1984,36), nos dicen "el lenguaje que se establece entre la madre y el hijo es totalmente arbitrario, convencional y se establece desde lo que la madre adjudica como significado a lo que el niño hace. Si la madre no adjudica ese significado entonces el niño no va a tener lenguaje de ninguna especie y va a carecer de instrumentos para comunicarse, ya que no encuentra respuestas diferenciadas para actitudes diferenciadas".

- Actitud de disponibilidad para captar los índices de llamada a través de micro comportamientos, estos alumnos tienen posibilidades muy limitadas para hacernos llegar sus deseos pero posibilidades ilimitadas de sentirlos.

- Emitir mensajes constructivos tanto verbales como no verbales de manera que se facilite el crecimiento y la comunicación.

- En niños muy afectados tenemos que ofrecerle durante la interacción y al hablarle, una clase de relación que ayude y estimule al niño, que le permita experimentar el aprecio y la atención independientemente de que sus reacciones sean observables.

- Partir de la idea de que "estar en comunicación es más importante que el qué y como comunicarnos." .[2](Perinat,A, 1986,22).

- Evitar mensajes negativos.

- No recurrir a la hipergeneralización.

- Si comentamos algo positivo del alumno hacerlo en voz alta, el éxito engendra éxito y el fracaso engendra fracaso.

- Apertura comunicativa ante las colisiones verbales.

---

[1] Watslawick, Beavin y Jackson (1968) presentan un análisis muy diferente de la comunicación. Para estos autores, comunicación es sinónimo de conducta. Toda conducta es considereda parte de alguna interacción o relación con otras personas y, por lo tanto, siempre influye sobre otros: a causa de esto, toda conducta tiene valor de mensaje. Así como uno no puede no comportarse, tampoco puede no comunicarse en todo lo que uno hace. "Comunicación" abarca así toda interacción, y es analizada en términios de sus consecuencias y efectos. El término no se restringe a los casos de intercambio intencional y exitoso, donde existe comprensión mutua, sino también incluyen las comunicaciones fallidas y distorsionadas" (Perinat, 1986,2003).

[2] Margaret Bullova, mencionada en el libro "La Comunicación Preverbal" de Perinat, 1986 nos dice "en la comunicación hemos dado mucha importancia al codigo, a los detalles de la transmisión y recepción; pero que no se nos había pasado por las mentes que en la comunicación hay otras cosas que hacen referencia a sus propiedades globales y que la hacen posible. Estas últimas atañen más al "estar en comunicación" que el "qué" y "cómo " comunicar. (Bullota, 1979, 16).

- Manifestaciones comunicativas dotadas no solo de calidad sino también de calidez.

- Pygmalión positivo, pues sabemos que "las expectativas que una persona manifiesta acerca del comportamiento de otra pueden convertirse en una profecía de cumplimiento inducida". (Bonet, 1994,115)

- Altamente contagioso, transmitir expectativas favorables de los niños/as y de las posibilidades de enriquecimiento de todo ser humano por el hecho de existir.

- *"La afectividad resulta ser la base común entre dos mundos vitales, por lo demás tan alejados, de personas extremadamente diferentes"*. (Fröhlich, 1982,255).

- Transmitirle al niño la idea: Eres importante, quiero comunicarme contigo, me gusta estar junto a ti.

- *"El creer o el querer creer en nuestros alumnos, en sus posibilidades, en sus derechos y en sus proyectos va a suponer la máxima opción de activación en nuestra tarea docente"*. (Tamarit,J.Arbea,L, 2003,109).

- Mantener una escucha activa y entusiasta. Vigotsky, en un párrafo de Ana Karenina de Tolstoi : "*Nadie comprendió lo que había dicho...Nikolai Levin, sólo Kitty. Y lo comprendió porque su pensamiento estaba dedicado constantemente a lo que él podía necesitar"*[3].

CONDICIONES METODOLÓGICAS

- *"Proporcionar a todos los niños amplias oportunidades para adquirir el lenguaje a la edad más temprana posible, ignorando cualquier prejuicio sobre posibles prerrequisitos cognitivos"*. (Von Tetzchener, 1993,14).

- Partir del nivel de desarrollo del alumno.

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Adaptar nuestro estilo de interacción social a las necesidades de los alumnos.

- Ser capaz de prestar el cuerpo y la mente al niño para una situación de aprendizaje coactivo.

- Personalizar los estilos de relación.

- Estimular las inteligencias múltiples, abriendo ventanas de posibilidades.

- Enfoques proactivos.

- Poder diferenciar entre el niño y sus conductas. Manifestando afectividad, respeto y amor a la persona con independencia de sus acciones.

[3] La cita de Tolstoi, está tomada de Meccaci, L. Radiografía del cerebro, 1985,36.

- Reconocer que todos los alumnos son sensibles a las actitudes de los adultos que los rodean y por la importancia que tal actitud supone para su auto concepto, merece la pena replantearse dicho perfil y apostar siempre por el niño sea cual sea su situación.

- *"La genética existe como un espacio de posibilidades que solo se desarrollarán si hay oportunidades para vivirlas"*. (Melero,M,1997,183).

- El enriquecimiento progresivo de todo ser humano a partir de los estímulos del medio no contempla ninguna excepción.

CONCLUSIÓN

Nuestro trabajo se inscribe en los enfoques basados en el concepto de habilitación, los cuales defienden que la intervención debe dirigirse tanto a la persona como al entorno.

"La habilitación persigue un doble objetivo, por una parte entraña un esfuerzo orientado a conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad; por otra, se orienta a modificar el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes desfavorables que limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas". (Basil, C, 1988,1).

El principal objetivo que me he planteado a través de la elaboración de esta ponencia es la mejora de las competencias comunicativas y lingüísticas de los alumnos a través de una reflexión en nuestra relación social y de una investigación en la acción para analizar sobre que axiomas o principios se debe de sustentar nuestro hacer en la práctica diaria, en definitiva "estudiar, aplicar y evaluar las actitudes favorables que alimentan el crecimiento personal, la calidad de vida y favorecen su proceso de autorrealización a través de la Comunicación con su entorno".

Pienso que siempre que un adulto ponga todo su empeño en comunicarse y crea en las posibilidades ilimitadas de toda persona, un niño con toda seguridad se estará enriqueciendo, estará aprendiendo, se estará comunicando.

La barrera entre nuestro mundo y el de los niños con necesidad de apoyo extenso y generalizado es amplia, pero no infranqueable, mi trabajo con ellos me demuestra que hay fisuras, hay grietas por las cuales filtrar las aguas comunicativas. Pero somos nosotros, adultos significativos, los que hemos de hacer Posible la Ilusión, Realidad la Utopía, transformar el silencio en Comunicación..........

Realizaremos un recorrido desde que empezamos a intervenir a partir de la lectura del documento de Andreas Fröhlich, en nuestros primeros pasos, en segundo lugar expondremos nuestra intervención a nivel basal y multisensorial, en tercer lugar expondremos el trabajo realizado en un taller de Comunicación a partir de la lectura de un artículo de Louise Kent, lo cual va a incidir para que le demos una importancia crucial a la comunicación.
En cuarto lugar un intento de aproximarnos al concepto de intervención en la Comunicación Multisensorial, en quinto lugar la intervención en la actualidad ,   en sexto la evaluación de las TIC y por último la experiencia de las TIC en un aula de Estimulación Multisensorial para finalizar con un apartado de Apuestas de Futuro.

1) PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE ESTIMULACIÓN BASAL.

Nos encontramos en la primera etapa del recorrido, a partir de la lectura del documento de Andreas Fröhlich se elaboran repertorios individualizados de actividades para cada alumno como el que a continuación plasmamos:.
Nuestro error era el intentar parcelar las diferentes áreas para dar una respuesta muy pormenorizada, no obstante a la hora de la intervención sí actuábamos de forma globalizada.

ACTIVIDADES PARA C.M.
SOMÁTICO:

- Masajes con cremas: extremidades, abdomen, pecho, espalda y cara.
- Rociar- baños secos.
- Secador.
- Cepillado: guantes, piel, seda, crin, etc.
- Duchas secas.

VIBRATORIA:

- Vibradores (cara , cabeza, manos, brazos, piernas).
- Instrumentos (Gong chino, triángulo, platillos, xilófonos) desde distintas distancias.
- Estimulación fónica .

VESTIBULAR:

- Tonel-mecedora.
- Mecedora.

ESTIMULACIÓN ORAL:

- Partiendo de la cara acariciar la boca.
- Niño en brazos, estimularlo con objetos de dentición, moverlo labios con presiones ligeras y menos ligeras, objetos de distintas temperaturas.
- Cepillado dientes y encías mojados en sabores agradables.
  . Incisivos y encías.
  . Muelas.
- Objetos de goma intentando que los muerda.
- Botellitas de esencias.
- Juegos de los dedos con la boca.

ESTIMULACIÓN DEL OLFATO Y DEL GUSTO.

- Perfumar juguetes de peluche.

ESTIMULACIÓN DEL GUSTO.

- Sazonar con líquidos juguetes u objetos de dentición.
- Favorecer deglución involuntaria, con un cuentagotas, zumo manzana natural, limón aguado, té con limón.
- Esponjitas de chupar empapadas con líquidos con sabores agradables.
- Botellas Goldschmicht.
- Biberón.

- Dar juguetes atractivos para la coordinación mano-boca.
- Galletas de dentición.
- Gusanitos.

ESTIMULACIÓN ACÚSTICA.

- Grabaciones de latidos de corazón o con golpeo invariable de golpes secos cada 20 segundos.
- Audición lateral.
- Sonajeros y juguetes sonoros, pulseras de campanillas y cascabeles, etc.

ESTIMULACIÓN TACTIL-HAPTICA.

- Mano hacia arriba y depositar material, arena, arroz y diferentes temperaturas y pasan de mano a dedos.
- Tablillas de diferentes texturas, dos tablillas frotamos mano y vemos hacia cual se decanta.
- Se le echa crema o talco y que su mano frote.
- Sujeción: objetos pequeños y sonoros, goma-espuma que sujete por sí solo y alternar manos.
- Que sujete un dedo del adulto.
- Objeto que al tirar de una cuerda suenen.
- Objetos que se le puedan dar impulsos.
- Tirar objetos sonoros.
- Atrapar objetos desde la posición de tumbado.

ESTIMULACIÓN VISUAL.

- Cuarto oscuro alternar luz y oscuridad.
- Progresión de diapositivas en blanco y negro.
- Objetos a su alcance de deseo.
- Proyecciones con linterna.

COMUNICACIÓN:

- Contacto corporal.
- Diálogos.

Proponemos a modo de ejemplo una de las evaluaciones de una alumna en el curso escolar donde se realizó el proyecto de innovación respecto a la estimulación basal.

EVALUACIÓN DE C.M.

A C. M. se le estaba realizando una escala de evaluación para niños plurideficientes, la cual se seguirá completando el próximo curso.

Anexo a este informe adjunto los datos registrados.

- C.M. tiene en ocasiones dolores de estómago, y gases. Se le calman tomándola y dándole golpecitos en la espalda.
- Necesita que le den mucha agua, o con biberón o lo ideal con un vaso adaptado, el truco es como no le gusta mucho, darle muchas veces poca cantidad según me aconsejó su cuidadora.

- Sonríe con la música si se le pone al oído.
- Le gusta la canción de cumpleaños feliz, cuando está molesta se la canto balanceándola en la mecedora, llegando a reírse.
- Sigue la luz.
- Parece que busca mi voz cuando hablo y la sigue.
- Parece buscar el sonido y sonríe cuando se le pone, busca el sonido con la mirada.
- En las duchas secas que cuelgan, las cuales le encantan, golpea los cascabeles e intenta mover los collares que cuelgan. E incluso se pone contenta.
- Sigue las luces con la mirada.
- Se ríe con la voz de S. que es su compañero.
- Sonríe ante los móviles mirando si yo hablo.
- Se pone contenta e intranquila ante la canción del patio.
- Le tranquiliza la estimulación vestibular en la mecedora, y más aún se le hablamos y decimos su nombre, a veces se pone como inquieta, no sé si es su modo de reacción.
- Si la siento en las rodillas se tranquiliza.
- Busca los muñecos que pitan.
- Mira los móviles musicales.
- Ante la música a veces se pone inquieta y otras tranquila.
- Se pone contenta si se le canta canción de comer comer.
- Se motiva con cascabeles.
- Emite sonidos, mira mano y sonríe con los cinco lobitos.
- Con las duchas secas emite sonidos y se ríe.
- Le da alegría si le rozan las tiras de Navidad del móvil en la cara.
- Le da alegría si la toman en brazos.
- Si la acaricias y le hablas te mira a los ojos.
- Sigue con la mirada las tiras si no se escapan de su vista.
- Mira los móviles musicales, los muñecos que dan vueltas.
- Cuando no se la motiva está tranquila, mira hacia un lado y hacia otro, se mete las manos a la boca y emite sonidos

- Es una niña muy afectuosa cuando se la conoce y se contacta con ella.

2) PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL.

A continuación expondré los diferentes pasos seguidos desde el momento en el cual intentamos integrar los conocimientos de la estimulación Basal, con otra serie de disciplinas.
Reflejaremos en este segundo apartado:

a) Ficha tipo programaciones.
b) Dos fichas a modo de ejemplo con sus correspondientes anecdotarios.
c) La evaluación de una de las alumnas.
d) La evaluación del grupo flexible de estimulación multisensorial. (reflejar que cuando hablamos de grupo flexible nos referimos a aquellos agrupamientos que se realizan de forma sistemática tres días a la semana para determinadas actividades y se agrupan no por edad cronológica como ocurre en su grupo de referencia, sino en función de su nivel de competencia curricular, expectativas de progreso razonable y previsión da ayudas técnicas y de apoyos. Uno de los grupos flexibles del centro es el de estimulación multisensorial).

A) FICHA TIPO PARA REGISTRAR LAS DIFERENTES PROGRAMACIONES, UNIDA A EL ANECDOTARIO CORRESPONDIENTE DE CADA SESIÓN.

FECHA:		
CONTENIDOS:		
Conceptuales	**Procedimentales**	**Actitudinales**
ACTIVIDADES PROGRAMADAS:		
ACTIVIDADES SURGIDAS A PARTIR DEL APRENDIZAJE INCIDENTAL:		
OBSERVACIONES:		

B) FICHAS EJEMPLO.

GRUPO FLEXIBLE: ESTIMULACIÓN BASAL Y MULTISENSORIAL. **Nº SESIÓN:**

FECHA: 17 de marzo.

CONTENIDOS:

Conceptuales	**Procedimentales**	**Actitudinales**
-Sensaciones y percepciones somáticas. -Estimulación auditiva.	-Experimentación de las sensaciones y percepciones que se obtienen de la realidad exterior por medio de la estimulación somática. -Percepción de sonidos producidos por diversos elementos.	-Agrado y disfrute de las sensaciones percibidas a través de la estimulación somática. -Tolerancia ante estimulación auditiva. -Interés por las audiciones.

ACTIVIDADES PROGRAMADAS:

-Vamos a jugar con…….. (nombrar a los adultos y después a los niños).

-Individual, saludo de uno en uno, Fede, Fede, Fede, Fede, como estás, como estás , estamos en grupo, estamos en grupo, para jugar, para jugar. (en baby talk) y soplando.

-Estimulación táctil con bolitas de plástico.

-Estimulación auditiva, (alternando oídos).(Inclinar la cabeza del niño hacia la fuente sonora).

-Estimulación con plumas.

-Estimulación con materiales diversos.

-Anticipar patio.

ACTIVIDADES SURGIDAS A PARTIR DEL APRENDIZAJE INCIDENTAL:

OBSERVACIONES:

Pedir a Encarna las cajas de folios para hacer baños secos de legumbres y otros materiales.

Anecdotario:

17 de marzo

.-**E**:Sonrie con la ducha seca de papel de seda. Atiende a la orden de coger la ducha con la mano izquierda. Levanta la mano para tocar las plumas, (le gustan). Se ríe en la hamaca y gira la cabeza. Agarra la malla de la hamaca con la mano derecha. Si se le da la orden la coge con la mano izquierda. Si le movemos la hamaca se ríe.
.-**F**:Le gusta el tacto de las plumas cuando se le pasa por la cara. Está muy contento. Dice ahí en la hamaca.
.-**A**:No le gustan las plumas. Se rie y le da con la mano derecha a la ducha seca de collares. Mueve la cabeza hacia los lados a la vez que se rie. Agarra con la mano la ducha de las cintas de Navidad. No le gusta la ducha seca de lana, pero no para de darle con la mano derecha y sonrie. Le gusta la hamaca. Está muy contenta. Se rie cuando más la balanceas en la hamaca.
.-**M**:Hace guiños de placer con las plumas. En la hamaca tiene una expresión sonriente (le gustan). Sonríe cuando se balencea en la hamaca de un lado hacia el otro.
.**Mª:**Se ríe muchísimo con las plumas. (le encantan). Gira la cabeza entera hacia la izquierda. Le gusta la ducha seca de cintas pero de forma suave. Se rie mucho con las pelotas de papel.

GRUPO FLEXIBLE:ESTIMULACIÓN BASAL Y MULTISENSORIAL. Nº SESIÓN:		
FECHA: 26 de marzo		
CONTENIDOS:		
Conceptuales -Estimulación somática. -Estimulación vestibular.	**Procedimentales** -Esperimentación de diferentes sensaciones. -Percepción de contrastes. -Percepción del movimiento. -Diferenciación de situación de reposo y de movimiento.	**Actitudinales** -Gustó y disfrute ante las distintas sensaciones. -Tolerancia cuando las actividades no son placenteras. -Aceptación de sensaciones nuevas.
ACTIVIDADES PROGRAMADAS: -Estimulación en piscinas de diferentes materiales, sintiendo el contraste de los diferentes elementos: pelotas, corcho y periódico. Mucha actividad a nivel somático. -Estimulación vestibular en pelota Bobath.		
ACTIVIDADES SURGIDAS A PARTIR DEL APRENDIZAJE INCIDENTAL: Cubrir con papel los cuerpos (genera seguridad). Incorporar las cabezas con mantita o cojín, (parece disminuir la sensación de agobio por hundimiento).		
OBSERVACIONES: Continuar en junio aunque se adapten horarios.		

26 de marzo

. **-E**: Le encanta el papel, en las pelotas mueve sus piernas con el fin de darles patadas. Emite gorjeos y muy diferenciados.
.**-F**: Lloraba al principio hasta que lo hemos bajado de la silla, era una petición hacia la actividad. Le relaja más si se le pega la cabeza al extremo de la piscina y si se le semi-incorpora, pues le angustia la sensación de hundimiento.
.**-A**: Se trabaja con la pelota, relaja bien las piernas y vuelven la cabeza hacia el lado.
.**-M**: Genial, en la piscina de pelotas, primero parece aumentar el ritmo cardiaco y después se relaja, no se muerde la mano. Le encanta la estimulación en la zona de la cara. Se ríe.
.**Mª**: Reacciona como siempre feliz y contenta ante la canción del grupo, lo que nos lleva a pensar que anticipa las situaciones.

C) EVALUACIÓN DE UNA ALUMNA DEL GRUPO ESTIMULACIÓN BASAL Y MULTISENSORIAL.

MI NOMBRE: Mary.

MI GRUPO FLEXIBLE: Estimulación Multisensorial.

RITUAL DE ENTRADA:

Mary anticipa claramente cuando le cantamos que toca el grupo flexible, sonríe muchísimo y se pone muy feliz y contenta.

Igualmente pensamos que identifica el saludo individual.

ESTIMULACIÓN VESTIBULAR.

Pelota bobath:

Le gusta mucho trabajar en esta pelota, girando la cabeza hacia la fuente de sonido.Mejora además su control cefálico. La hemos puesto boca arriba, controlándola en todo momento con nuestro cuerpo a continuación la balanceamos hacia delante y hacia atrás con lo que conseguimos que la pelota vibre transmitiéndole a Mary un ligero masaje en todo su cuerpo que la relaja mucho: es entonces cuando aparece la mejor de sus sonrisas.

Hamaca:

Le gusta esta actividad.

Balancín:

Al principio cuando nos sentamos con Mary en la hamaca adoptamos con ella la postura de cuna, después la incorporamos y nos la sentamos a caballito y por último sentada con las piernas semiestiradas, terminamos con la postura de cuna (es decir, la inicial). Lo que pretendemos es que con estas diferentes posturas Mary experimente sensaciones gratificantes.

ESTIMULACIÓN SOMÁTICA.

Duchas secas:

Gira la cabeza hacia las duchas secas, le gustan si son suaves, reacciona con curiosidad manifestando atención, sonríe y dirige su mirada hacia el lado en que se la estimula.

Plumas:

Se ríe muchísimo y le encantan.

Globos:

Le gustan la estimulación con globos realizada en la cara y en los pies.

Piscina de pelotas:

Le gusta mucho y se relaja. Nunca dejamos que se hunda porque se agobia, pero si masajeamos su cuerpo con alguna pelota teniéndola recostada encima de nosotros le gusta mucho y se relaja.

Piscina de papel:

Manifiesta rechazo hacia esta actividad, lo expresa aumentando la rigidez en los brazos.

ESTIMULACIÓN AUDITIVA:

Mary se ríe y acerca la cara si le cantan.

Mueve la cabeza con las canciones.

Le encanta la canción de la caja de música.

ESTIMULACIÓN ORAL:

Manifiesta atención ante estas actividades, hace chasquiditos, mueve la boca, saliva, sonríe, y hace más gestos si se le estimula la boca con juguetes. Le gusta el agua azucarada con caramelo de naranja, anticipa riéndose cuando mueves con la cucharilla el vaso, también le gusta la limonada aunque al principio pone una cara muy rara, también le gustó mucho un pollito de juguete.

ESTIMULACIÓN VISUAL:

Le encanta la actividad del cuarto oscuro para la estimulación visual, mueve las piernas y manos, relaja la cabeza, se dirige hacia la luz y se ríe, emitiendo un verdadero discurso de gorjeos.

BAÑO Y MASAJE:

Le gusta mucho meterse en la bañera, se le han realizado balanceos y le han gustado mucho.

Después del baño se le ha masajeado con aceite de esencias naturales y le encanta.

COMUNICACIÓN:

Mary manifiesta muchísima atención si se le dice a modo de susurro "Chiquitita", gira la cabeza hacia el adulto que se lo dice mostrando agradecimiento.

VALORACIÓN GLOBAL:

Dada la idoneidad de las actividades planteadas y de las manifestaciones de atención ante ellas de Mary, proponemos que el próximo curso se continúe en esta línea de trabajo. *El coqueteo del parpadeo de sus ojos junto con su sonrisa plateada hacen de Mary una princesa encantada.*

D) EVALUACIÓN DEL GRUPO COMO TAL:

EVALUACIÓN DEL GRUPO FLEXIBLE DE ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL.

El segundo y el tercer trimestre ha funcionado el grupo flexible de Estimulación Multisensorial los martes y jueves de 10,30 a 12 de la mañana.
La estructura que se seguía en el taller era la siguiente:

- Ritual de entrada grupal, nombrando a los adultos significativos y a todos los niños/as.
- Saludo individual a cada niño, de manera que cada uno recibiera una estimulación individual que le anticipara la sesión que iba a dar comienzo.
- Desarrollo de la sesión.
- Ritual de salida para comprender la finalización de la actividad.

Mencionar que en este grupo flexible hemos trabajado diferentes perfiles profesionales, llevando a la práctica el principio de transdisciplinariedad. Los componentes hemos sido, fisios, ates, y profesoras. Es

de destacar el buen clima generado en las sesiones así como el trabajo en equipo en un ambiente de diálogo, aceptación y respeto al compañero.
Las actividades referidas a las necesidades básicas han quedado integradas dentro de las sesiones.
Las sesiones han sido muy variadas, con el fin de ofrecer a los alumnos una propuesta curricular atractiva y diversa.
Entre otras hemos realizado actividades de:

- Estimulación vibratoria, con diversos medios.
- Estimulación somática, duchas secas, secador, siguiendo las indicaciones recomendadas, piscinas de diferentes materiales, guantes de diferentes texturas, estimulación plantar…
- Estimulación vestibular, pelota bobath, hamaca, y diversas actividades que implican movimientos amplios.
- Estimulación visual: en este apartado hemos sido muy cautelosas siguiendo las directrices de Andreas Fröhlich, para evitar ataques epilépticos a la luz, aun así con una alumna ante el riesgo no se ha practicado. Entre otras hemos trabajado, contrastes de luz, oscuridad, seguimiento visual con ayuda a través de linterna, oferta de estímulos ópticos brillantes, oferta de estímulos ópticos móviles, sesiones de diapositivas en blanco y negro (método Filadelfia), etc, siempre realizando las pausas oportunas recomendadas para estas actividades.
- Estimulación olfativa, buscando que los alumnos sean conscientes de este sentido, se ha trabajado con diferentes esencias, siempre guardando la higiene postural y los descansos oportunos.
- Estimulación del oido: a través de palos de lluvia, canciones y objetos sonoros.
- Estimulación del tacto: a través de diferentes materiales, sobre todo hemos trabajado las partes distales.

Como novedad reflejar que este año se ha trabajado el “masaje”, las fisios nos han dado unas nociones básicas para poder masajear a los alumnos proporcionándoles una estimulación somática intensa y muy relajante.

Resaltar que la comunicación se ha trabajado de forma globalizada durante toda la sesión, interrumpiendo la sesión si así se precisaba ante la emisión de una conducta comunicativa, se ha trabajado mucho la sobreatribución intencionada, el responder ante cualquier emisión repitiéndola a modo de feed-back acústico, el llamar intencionado, y el diálogo tónico como forma principal de comunicación.

La afectividad mostrada hacia el niño ha sido uno de los principios que han dirigido nuestra intervención educativa, siempre partiendo de un profundo respeto hacia el alumno y de una valoración de los aspectos positivos que como el resto de las personas si se les busca tienen.

Es de destacar la importancia que le hemos dado al ambiente dentro de la sala, la estimulación basal es mucho más que movimientos y duchas secas, es un lugar privilegiado para que los alumnos se encuentren cómodos en un entorno receptivo a ellos, cálido, estimulante y adaptado a sus necesidades.

Por ello a final de curso se elaboraron unas recomendaciones para seguir en la sala y que adjuntaremos a continuación, como propuesta del grupo se pondrán en la sala para que las personas que entremos en ella las recordemos.

3) PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL TALLER DE COMUNICACIÓN.

De forma paralela a la organización de los grupos flexibles, nos encontramos en nuestro centro con la organización de talleres, entre ellos encontramos el taller de reciclado de papel, el taller de cerámica, el taller de informática y el taller de comunicación, al cual asisten los mismos alumnos que van a estimulación multisensorial.

A continuación una Comunicación presentada por nuestro centro a las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación en el año 2001. Editada esta comunicación por la Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa- Isaac España.

Resumen. La comunicación intenta plasmar el trabajo realizado con un grupo de alumnos con necesidades graves y permanentes en el área de Comunicación, reflejar, como todos los alumnos tenían una modalidad comunicativa cuando los adultos eran receptivos y estaban sensibilizados, así como la evolución y evaluación de dicho grupo a partir de nuestra intervención.

La línea base, o la filosofía que subyace a este trabajo es la de reivindicar que todos los alumnos con independencia de sus n.e.e. pueden y deben comunicarse, y que somos nosotros los profesionales que trabajamos con ellos los que hemos de poner a tope el volumen de nuestra capacidad receptiva, diseñando situaciones comunicativas y adaptando, reelaborando o reinventando si es necesario sistemas alternativos de comunicación que den respuesta a sus n.e.e. y que posibiliten el que ellos también puedan dar respuesta a su entorno. "Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados": Siempre que exista un adulto dispuesto a escuchar y a interpretar los mensajes que todo ser humano emite desde su corporeidad, desde sus acciones, desde sus comportamientos, gritos o silencios, un NIÑO, sin duda alguna se estará comunicando.

Comunicación temprana: Cuando decimos que un niño no se comunica y lo clasificamos en la tesitura de sí tiene o no-intención comunicativa, quizá habría que plantearse y cuestionarse la existencia o inexistencia de un adulto significativo capaz de sobre interpretar de forma intencionada.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

El taller estaba formado por seis alumnos/as de los cuales cuatro presentan necesidades educativas de carácter grave y permanente.

Nuestro objetivo: Diseñar entornos aumentativos de comunicación. Tamarit nos dice que generar aptitudes de comunicación real es minar barreras de abandono.

Primera actividad:

Se iniciaba la actividad con una canción:

“Venimos a este grupo, venimos a jugar, venimos muy contentos para comunicar. Para comunicar, para comunicar, venimos muy contentos venimos a jugar”.

Siempre cantábamos la misma canción, de forma que los alumnos pudieran llegar a anticipar la actividad a través de una rutina teniendo por tanto la posibilidad de controlar su entorno al dotarlo de claves accesibles a ellos.

Segunda actividad:

Se pasaba lista a los alumnos que habían venido, era una manera de trabajar su identidad y la autoestima, pues cada alumno era mencionado utilizando claves multisensoriales. Intentábamos transmitirles la idea “eres importante, quiero comunicarme contigo, espero tu respuesta aunque tardes en emitirla...”.

Clarificar que aquí la actitud del adulto es fundamental, pues solo si se es capaz de sentir una aceptación genuina del niño y de su modalidad comunicativa, (por particular que esta sea) estamos en condiciones de mantener una cercanía emocional, requisito previo para comunicarnos.

Al pasar “Lista”, se daba por válida la topografía que cada niño podía utilizar, siempre partiendo de las señales que el niño ya producía. Esta validación de señales comunicativas ideosincrásicas no respondía a una falta de sistematización o aprendizaje, sino a la búsqueda de una comunicación funcional y espontánea, para lo cual era necesario legitimar tales señales.

Ante la pregunta ¿Ha venido?:

Vicente levantará la mano.

Fernando enderezará la cabeza.

Pedro extenderá sus brazos al ofrecérselos el adulto.
Federico contestará con su “ay”.
Francisco se esperará a que levante el brazo.
Rosa levantará la mano a través de un aprendizaje coactivo, si pasado un tiempo no evoluciona a una modalidad de aprendizaje cooperativo, se utilizará otra estrategia.

Tercera actividad:
Tras pasar lista se generaban situaciones interactivas a través de actividades reforzadoras individuales capaces de elicitar respuestas utilizando distintos medios de expresión y comunicación.

Pedro.
Su canción era “Pedro canta ya, ya, ya, Pedro juega ya, ya, ya, Pedro baila ya, ya, ya, Pedro toca ya, ya, ya.”. Ante esta canción utilizada como reforzador auditivo se elicitaba una respuesta motora por parte de Pedro, consistente en golpear la mesa.

Federico.
Su canción era: “Abre tu la mano Federico ya, sí,sí, Federico ya, Federico ya” Bis. Se esperaba a que Fede sin prisa y ofreciéndole los refuerzos verbales necesarios abriera su manita.

Vicente.
Su canción consistía en un sistema de turnos entre adulto niño. Niño: Ama, Adulto: Yo le digo a mi mamá, Niño:Ama, Adulto: Yo le digo al despertar. Niño: Ama, Adulto: Quiero mucho a mi mamá, Niño:Ama, Adulto: Quiero ir con mi mamá.
Se esperaba trabajar con Vicente un turn talking, que le ayudase a interiorizar las secuencias rítmicas que implica todo diálogo.

Francisco:
Su canción: Francisco co co co, Francisco co co co, Francisco co co co, Francisco co co co.
Se esperaba provocar la risa, interpretándola como una conducta comunicativa en complicidad con un llamar intencionado por parte del adulto.

Fernando.
Ay, ay, ay, a mi me gusta el Ay. Ay,ay, ay, a mi me gusta el Ay. Se esperaba que gerardo emitiese el último Ay. Era muy emotivo ver sus esfuerzos abriendo la boca y no cesando hasta que conseguía decir su Ay correspondiente, pues sabía que le íbamos a dar el tiempo que necesitase. Para nuestra sorpresa, Fede también emitía Ay aunque no le tocase a él.

Rosa.
Su canción: Ah, ah, ah, ah, Yo le digo a Rosa. Ah, ah, ah, ah, Rosa dice ya. Bis. Se espera que al hacer el adulto el Ah, a modo de indio (actividad que ya realiza) se vea imitada reforzando por tanto su actividad vocal e incrementando cuantitativamente el número de emisiones.
Von Tetzchner en un artículo de Infancia y Aprendizaje menciona “proporcionar a todos los niños amplias oportunidades para adquirir el lenguaje a la edad más temprana posible, ignorando cualquier prejuicio sobre posibles prerrequisitos cognitivos”.

Cuarta actividad:
Trabajábamos entre otras actividades:

- El llamar Intencionado:

  Siempre que un niño emitía una conducta (vocal, gestual o de otra modalidad), nos acercábamos corporalmente y le cantábamos cogiéndole las manitas y meciéndole “Fede, (u otro nombre) llama vamos a jugar.” Atribuyéndole una llamada. Inicialmente eran escasas y poco diferenciadas las emisiones, pero tras este juego corporal y tras varias sesiones todos los niños emitían señales de demanda para participar de este juego interactivo.

- La sobreatribución:

Bateson dice que "La sobreatribución de la madre alimentada por una ilusión pone en marcha ciertas formas emergentes de comportamieto comunicativo".
Igualmente Perinat en Jalones de la Comunicación Preverbal nos comunica "La intención comunicativa germina en actos expresivos (sonrisas, gargareos, tender bracitos) ante los cuales los adultos reaccionan, retroalimentándolos con sus interlocutores. Los niños entran en la comunicación al sentirse arrastrados en el flujo de comunicación que los adultos es para ellos."

- Turn-talking.

- Escuchar y responder a los microcomportamietnos del niño.

- Juego intensivo.

- Diálogos de vocalización.

- Actividades de feed-back acústico.

- Y otras muchas, pero siempre partiendo de una comunicación afectiva. Louise R. Kent. Nos dice que el primer lenguaje del niño es una extensión del sistema de comunicación afectiva previamente establecida entre el niño y sus familiares.

Quinta actividad:
Ritual de salida, cantando la canción del autobús, utilizando diversas claves, auditivas, con la canción, visuales a través del pictograma y tactiles al ponerles las mochilas y las chaquetas.

EVALUACIÓN DE UN ALUMNO DE DICHO TALLER:

La evaluación la realizamos siguiendo la progresión de los mensajes prelingüísticos que nos expone Louise R. Kent en la Rev. Logop. Fonoaud.,vol.III, Nº 2 (78-95), 1983, en el artículo "El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención".

ALUMNO: Francisco.
MI MODALIDAD COMUNICATIVA:
Francisco se comunica fundamentalmente a través de la vía corporal en sesiones de juego intensivo, estando iniciado en el sistema alternativo/aumentativo de Comunicación Total de Benson Shaeffer.
MENSAJES COMUNICATIVOS:
Atención:
Francisco muestra atención ante distintos reforzadores positivos, se fija cada vez más en los objetos, tiene preferencia por personas, etc. Siendo capaz de retirar su atención cuando la actividad no le interesa.
Petición:
Francisco a través de la anticipación de juegos interactivos y de una relación interpersonal afectiva es capaz de pedir: solicita su canción (Francisco, co, co, co) cogiendo nuestras manos para que se la repitamos, solicita el juego interactivo "aserrín, aserran", ante juegos motores con sus manos y a través de la expresión corporal solicita su repetición si estos son de su agrado.
Agrado/enfado.
Francisco muestra agrado cuando se satisfacen sus peticiones, así como cuando se le aprueba verbalmente, se le estimula y se le mima, igualmente manifiesta enfado si ve contrariados sus deseos.
Rechazo/oposición.
Francisco es capaz de oponerse a las actividades que no le gustan, si un objeto no le interesa lo tira o lo aparta, es capaz de empujar lejos de sí lo que no le interesa y de apartar la mirada.

Complacencia/negativa.
Francisco manifiesta complacencia, respondiendo a las peticiones del adulto tales como: dice sí con la cabeza, abre cajas musicales tras la demanda del adulto, jugando a la pelota siguiendo turnos con el adulto, moviendo la cabeza para decir que ha venido, etc.

VALORACIÓN GLOBAL.
Francisco no necesita hablar para comunicarse, si somos capaces de observarlo, jugar con él, y mantener una cercanía emocional, escucharemos muchos mensajes a través de la vía corporal. Siempre que haya una persona dispuesta a escuchar en el silencio, un niño con independencia de sus características, se estará comunicando.

Este taller se siguió desarrollando varios años y con diferentes alumnos, a continuación reflejo otros dos informes de alumnos que considero de gran interés.

MI NOMBRE: M.

MI TALLER: Comunicación.

MI MODALIDAD COMUNICATIVA:

M. se comunica de muchas maneras, ya que se le han posibilitado diferentes vías comunicativas no excluyentes con el fín de favorecer la comunicación en todas sus dimensiones, entre ellas han sido:

La vía corporal.

El diálogo tónico.

Las expresiones faciales.

Vocalizaciones.

Señalizaciones de objetos reales y de tarjetas. (en esta modalidad el adulto debe de tener en cuenta que queden en paralelo a su visión para que su visualización sea la adecuada, y que se posibilite el que pueda acceder a la elección con sus movimientos).

La canción que le cantamos en su taller para que anticipe la actividad y responda a nuestras demandas es:

"*M., M., M,.*

levanta la cabeza,

M., .M., M.,

Levántala otra vez,

Una, dos y tres".

MENSAJES COMUNICATIVOS:

Atención:

M. demuestra atención ante distintos reforzadores positivos, y es capaz igualmente de solicitarla cambiando su conducta vocal (llorando) y cambiando su expresión facial.

Petición:

M. tiene adquirido el mensaje prelingüístico de petición.

Es capaz de pedir atención hacia el adulto.

Es capaz de emitir vocalizaciónes para decir que quiere más de algo (siempre que el adulto provoque esa situación elicitando respuestas).

En ocasiones llorando nos pide que no desea estar en una determinada posición.

Agrado/enfado.

M. muestra agrado cuando se satisfacen sus peticiones, sonríe, cesa de llorar y su expresión facial se llena de alegría.

Igualmente muestra enfado, llegando a llorar cuando no se satisfacen sus peticiones, tal es el caso de cuando en el patio lo situamos acostado en posición hacia arriba.

VALORACIÓN GLOBAL:

M. responde a su nombre.

Es capaz de llamarnos para interaccionar.

Ha desarrollado su capacidad anticipatoria.

Es capaz de actividades de causa-efecto.

Puede seguir una protoconversación.

Por todo ello sugerimos que:

Dada la evolución de M. y los deseos tan grandes que manifiesta de comunicarse unido a su corta edad que nos brinda muchas posibilidades por su plasticidad neuronal, recomendamos para el próximo curso escolar que continúe su asistencia a talleres de comunicación sin excluir ninguna modalidad comunicativa y ofreciéndole un abanico de posibilidades para que su grado de conexión con el entorno y su posibilidad de afectar en él sea cada vez mayor.

MI NOMBRE: V.

MI TALLER: Comunicación.

MI MODALIDAD COMUNICATIVA:

Pensamos que la vía comunicativa para trabajar con V. debe ser a través de:

- Descubrir el valor comunicativo, la finalidad a la que obedecen las conductas desafiantes.
- Evaluación de la función que cumplen las conductas autolesivas antes de diseñar el programa de intervención.
- Aplicar la técnica "floor time".
- Sesiones de juego intensivo.

La canción que desde el curso pasado le cantamos y que responde a ella anticipando e incluso a veces le supone una conexión con el entorno y una diaminución aunque no muy duradera de sus conductas autolesivas es:

V. canta ya. Ya, ya,

V. juega ya, ya, ya,

V. baila ya, ya, ya,

Vamos a jugar, gar, gar, gar.

Se le repite varias veces y en las últimas sílabas, ya, ya, ya, o gar, gar, gar, inicialmente damos una palmada su mano junto a la nuestra y posteriormente el niño anticipa y es él por propia iniciativa el que nos da las palmadas.

MENSAJES COMUNICATIVOS

Atención:

V. es capaz de mostrar atención y de manifestarla, lo interesante y dificil a su vez es averiguar a que demandas corresponde dicha atención. Nosotras en el grupo intentamos reforzarle positivamente ante la no emisión de conductas inadecuadas ignorando cuando es posible aquellas que consideramos no procedentes.

Petición:

V. es capaz de pedir atención, cambios de actividad, cambios de estimulación, además es capaz de comunicar dicha petición con vocalizaciones, levantándose, a veces con irritabilidad y conductas autolesivas. Nosotras no interpretamos esto como un problema de conducta, sino como que nos comunica cosas que nos resulta dificil de interpretar, y que el modo que conoce V. de expresarlas es este. En esos momentos intentamos desviar su atención, darle otras alternativas de estimulación, un juguete en la mano, etc, no sentir ni mostrar rechazo ante sus conductas, pues el niño, pues todo niño es mucho más que una conducta, mostrar una actitud comprensiva e intentar comunicarnos con él a través de su canción lo cual le conecta con el grupo. No obstante hemos de reconocer que es dificil la intervención, por ello recomendamos a las futuras tutoras que no solo hablen con su tutora anterior sino con la orientadora y con el resto de personas que inciden en el niño (servicio de Religión, fisio, etc).

Agrado/enfado:

V. demuestra agrado cuando se siente tranquilo y relajado, y lo manifiesta claramente mostrándose muy feliz y cesando sus conductas no adecuadas

Cuando V. se siente mal, (a veces es dificil averiguar la causa), es capaz de comunicarnos enfado.

VALORACIÓN GLOBAL:

V. empezó el curso pasado en este taller, su antigua tutora le atribuyó una canción como al resto de niños con la intención de que anticipara y de que tuviera un eslabón auditivo que le ayudara a reconocer que estábamos en el taller de Comunicación.

Para nuestra sorpresa, tras dos meses de verano Y alguno más organizando los talleres, en la primera sesión V. anticipaba su canción, ponía su manita en el momento justo esperando las palmadas, y en su cara se reflejaba serenidad, nosotras lo interpretábamos como un signo de complacencia al ser capaz de asociar donde estaba, al ser capaz de poder controlar lo que iba a ocurrir superando la arbitrariedad de la vida a la que a veces sin darnos cuenta están sujetos los niños. Si Víctor para nuestra sorpresa reconoció su canción, y ha respondido a ella en las diferentes sesiones.

Ha habido sesiones donde ha estado más relajado que en otras, lo interesante en V. sería analizar la función que cumplen sus acciones y elaborar un programa de intervención conjuntamente con todos los servicios sin olvidar la familia. Por lo pronto aconsejamos que siga en talleres de comunicación, pues si es capaz de comunicarse le estaremos abriendo muchas puertas en su mundo circundante.

4) PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL.

A partir de nuestra experiencia trabajando en estimulación basal y multisensorial y analizados los resultados del taller de Comunicación, intentamos unificar las dos experiencias y a continuación reflejamos los primeros intentos de Comunicación Multisensorial a través de diferentes informes que reflejan las experiencias realizadas.
El lector puede apreciar, como al final de cada informe se refleja la Comunicación dentro de la actividad de Multisensorial.

INFORME 1.
ALUMNO: M.
COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL.

M. lleva asistiendo a sesiones de comunicación sensorial varios años. Su actitud es muy positiva y le gustan mucho las actividades.

INTERVENCIÓN A NIVEL SOMÁTICO:
A nivel somático M. ha trabajado el masaje Shantala y la vivencia de diferentes sensaciones a través de las piscinas de materiales, debido a que ya hemos trabajado mucho este nivel, ahora estamos incidiendo más en la percepción táctil háptica.
Se ha trabajado la estimulación plantar con juegos de huellas sonoras.

INTERVENCIÓN A NIVEL VIBRATORIO:
En este nivel hemos trabajado sobre todo con juguetes vibratorios y este curso escolar con los amplificadores, actividad que ha resultado de gran interés.

INTERVENCIÓN A NIVEL VESTIBULAR:
En este nivel hemos trabajado fundamentalmente en la hamaca y balancines antero-posterior y lateral, tumbando boca arriba, boca abajo y también sentado, pero con una variación, no sólo lo balanceamos, sino que intentamos que sea él mismo el que colabore en sus movimientos, inicialmente trabajando el que se sujete a nuestra mano cada vez mayor número de segundos para provocarse el balanceo. En el segundo trimestre además logra sujetarse de materiales (caramelos) con la finalidad de trabajar el agarre, la estimulación vestibular y su autodeterminación, al colaborar el mismo en sus movimientos.
En las últimas sesiones hemos intentado que nos comunique corporalmente si quiere un balanceo en sentido antero-postierior.

INTERVENCIÓN A NIVEL TÁCTIL-HÁPTICA:
Esta área se trabaja casi siempre unida a la estimulación visual, actividades en las cuales colabora la ONCE.
M. realiza conjuntamente con otros dos alumnos ejercicios del tipo de tirar bolos, lanzar bolas colgantes, activar un móvil, actividades de sujetar diferentes juguetes, ante lo cual parece que tiene más facilidad con la mano derecha, juegos de pesas, con guantes de diferentes texturas y pesos, juegos de despegar objetos pegados con velcros y todos aquellos juegos que favorecen por un lado una estimulación táctil y por otro una estimulación háptica.

INTERVENCIÓN A NIVEL VISUAL:
Como ya hemos comentado en este nivel trabaja un día a la semana con el servicio de la ONCE, entre otras actividades realiza:
Tirar bolos, seguimientos visuales de trenes, seguimiento visual con linternas, movimientos oculares hacia derecha, izquierda y hacia arriba, y otros juegos con focos especiales ante los cuales le damos el significado de juegos convencionales, con las pelotas colgantes jugamos a que las pare simulando el pin

pon, a que las desplace y las lance como en bolei-bol. (no sé como se escribe), descubriendo en M. una gran pasión hacia las actividades de deporte adaptado, algo que tenemos que fomentar debido a que M. entra más por su edad en ese tipo de actividades, siempre con la precaución de observar que no se le produzcan crisis.

Hemos trabajado entre otras las siguientes actividades conjuntamente con otros dos alumnos:

- Proyección de linternas sobre fondo rojo y amarillo.
- Coger globos que están iluminados con linternas.
- Realizar seguimientos visuales con un planetarium.
- Se han proyectado diapositivas reticuladas.
- Hemos jugado con sombras chinescas y con su propia sombra.
- Hemos realizado seguimientos visuales con pelotas colgantes

INTERVENCIÓN A NIVEL COMUNICATIVO:
En este nivel interviene también conjuntamente la logopeda, con el fin de conseguir una respuesta conjunta desde diferentes perfiles profesionales.
Por un lado trabajamos con M. la estimulación de producciones orales con un sentido comunicativo, atribuyéndole que el sonido /a/ es sí, y el /aa/ es un no. Para ello trabajamos una serie de canciones que a modo de juego le incitan a la propuesta de una respuesta.
Relaja las manos y brazos para que le moldeemos los macromovimientos propuestos por la logopeda.
También trabajamos los turnos, a través de juegos y canciones, fundamentalmente la de la Luna, ante la cual le decimos que lo vamos a llevar a operación triunfo.
Con la logopeda hemos trabajado diferentes turnos a través de marionetas con la canción de d. Pepito.
Igualmente hemos trabajado la ampliación y el incremento de sus producciones a través de un micro, tubos y diferentes materiales.

PROPUESTAS DE MEJORA:
Se propone aprovechando la ayuda de la ONCE trabajar el ETRANS como medio de comunicarse.
Explotar más el juego como deporte adaptado.
Complejizar las actividades a su nivel, ya que dista mucho del resto del grupo.

INFORME 2.

ALUMNA: B.

COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL.

B. es el primer año que asiste a sesiones de comunicación multisensorial. Su actitud es muy positiva y le gustan mucho las actividades.

INTERVENCIÓN A NIVEL SOMÁTICO:

A nivel somático B. ha trabajado el masaje Shantala, ante el cual ha manifestado gustarle mucho, y la vivencia de diferentes sensaciones a través de las piscinas de materiales, le gusta el tacto frío de los cascabeles en cara y pies. Se relaja cuando oye el sonido de echar besos aunque no vayan dirigidos a ella.

INTERVENCIÓN A NIVEL VIBRATORIO:

En este nivel hemos trabajado sobre todo con juguetes vibratorios y este curso escolar con los amplificadores, actividad que ha resultado de gran interés.

Los juguetes vibratorios con los que más se ríe es el pulpo, dice ajú al verlo. Ante los altavoces endereza la cabeza, localiza el sonido e inclina la cabeza hacia el micro.

INTERVENCIÓN A NIVEL VESTIBULAR:

En este nivel hemos trabajado fundamentalmente en la hamaca y balancín, aun a pesar de decir un ajú, en principio no expresa que le guste.

INTERVENCIÓN A NIVEL TÁCTIL-HÁPTICA:

Hemos trabajado fundamentalmente la sensibilización y desensibilización de la palma de las manos.

Ante el juego currín, currín, es capaz de independizar un dedo.

Es capaz de abrir la mano al acariciarla.

Con la ayuda del pulgar puede agarrar las tablillas del tacto.

Actualmente estamos trabajando el agarre de juguetes.

Es de destacar el hecho de que en una de las últimas sesiones estuvo con gran esfuerzo y demostrando una clara intencionalidad tocando un piano.

INTERVENCIÓN A NIVEL VISUAL:

B. tiene un seguimiento visual y acústico sobre todo de los adultos calificado como alto.

Hemos trabajado entre otras las siguientes actividades de forma grupal:

- Proyección de linternas sobre fondo rojo y amarillo.
- Coger globos que están iluminados con linternas.
- Realizar seguimientos visuales con un planetarium.
- Se han proyectado diapositivas reticuladas.
- Hemos jugado con sombras chinescas y con su propia sombra.
- Hemos realizado seguimientos visuales con pelotas colgantes.

INTERVENCIÓN A NIVEL COMUNICATIVO:

Siempre tenemos en cuenta la opinión de la logopeda.

Hemos trabajado la percepción de contingencias ambientales y la anticipación de situaciones próximas.

Reconoce el saludo de basal.

Le encanta que le echen fotos.

Colabora y anticipa ante juegos interactivos, las actividades las anticipa con risas:

El caballito, (en posición de acostada) ó, dime tu nombre y contesta "Quí" de Blanqui, ajú para que le cantemos a la bim, canción del ciclista, le encanta el juego de los cinco dedos y el huevo, etc..

Siente especial predilección hacia las canciones.

Le queremos enseñar a que nos indique cuando acaba la música que le gusta con un sonido y asociarla a que se la volvemos a poner.

Por otro lado trabajamos con B. la estimulación de producciones orales con un sentido comunicativo, nos llama incluso llegando a llorar cuando estamos trabajando con otros alumnos y reclama que le toca a ella.
Relaja las manos y brazos para que le moldeemos los macromovimientos.
Con la logopeda hemos trabajado diferentes turnos a través de marionetas con la canción de d. Pepito.
Igualmente hemos trabajado la ampliación y el incremento de sus producciones a través de un micro, tubos y diferentes materiales.

INFORME 3.

ALUMNO: L.
COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL.

Leandro lleva asistiendo a sesiones de Comunicación Multisensorial dos años. Su actitud es muy positiva y le gustan mucho las actividades.

INTERVENCIÓN A NIVEL SOMÁTICO:
A nivel somático L. ha trabajado el masaje Shantala y la vivencia de diferentes sensaciones a través de las piscinas de materiales.
Le relaja la música de Enya.
Se ha trabajado la estimulación plantar con juegos de huellas sonoras.
Ha andado de rodillas siguiendo objetos.

INTERVENCIÓN A NIVEL VIBRATORIO:
En este nivel hemos trabajado sobre todo con juguetes vibratorios y este curso escolar con los amplificadores, actividad que le ha encantado.

INTERVENCIÓN A NIVEL VESTIBULAR:
En este nivel hemos trabajado fundamentalmente en la hamaca y balancín, boca arriba y sentado, pero con una variación, no sólo le pedimos que vocalmente nos demande la continuidad en la misma, sino que le pedimos que colabore él cogiéndole de la mano para favorecer el movimiento. A través de este tipo de estimulación trabajamos mucho la imitación vocálica y los turnos, aspecto que ampliaremos en el área comunicativa.

También hemos trabajado este tipo de estimulación a través de la pelota bobath.

INTERVENCIÓN A NIVEL TÁCTIL-HÁPTICA:
Este área se trabaja casi siempre unida a la estimulación visual, actividades en las cuales colabora la ONCE conjuntamente con otros dos alumnos.
L. realiza ejercicios del tipo de tirar bolos, activar un móvil, actividades de sujetar diferentes juguetes, juegos de pesas, con guantes de diferentes texturas y pesos, y todos aquellos juegos que favorecen por un lado una estimulación táctil y por otro una estimulación háptica. Reflejar que le gustan mucho los juegos de bolos.

INTERVENCIÓN A NIVEL VISUAL:
Como ya hemos comentado en este nivel trabaja un día a la semana con el servicio de la ONCE, entre otras actividades realiza junto a otros dos compañerost:
Tirar bolos, seguimientos visuales de trenes, seguimiento visual con linternas, movimientos oculares hacia diferentes direcciones, y otros juegos de seguimiento visual de juguetes sonoros o bien de juguetes enfocados con una linterna para favorecer su seguimiento visual.
Hemos trabajado entre otras las siguientes actividades:

- Proyección de linternas sobre fondo rojo y amarillo.
- Coger globos que están iluminados con linternas.
- Realizar seguimientos visuales con un planetarium.
- Se han proyectado diapositivas reticuladas.
- Hemos jugado con sombras chinescas y con su propia sombra.
- Hemos realizado seguimientos visuales con pelotas colgantes

INTERVENCIÓN A NIVEL COMUNICATIVO:
Este informe se ha realizado de forma conjunta con la especialista en audición y lenguaje.
Mencionar que es el área en la que más incidimos, ya que los niveles de L. junto con los de M. distan bastante del grupo general de estimulación basal. De hecho el criterio por el cual ha permanecido en este grupo no ha sido su nivel de competencia curricular, sino aprovechar las sesiones de estimulación visual.
Hemos trabajado la percepción de contingencias ambientales y la anticipación de situaciones próximas, a través de diferentes juegos:
Aserrín, aserrán, fui a por carne, etc.
Por un lado trabajamos con L. la estimulación de producciones orales con un sentido comunicativo. Para ello trabajamos una serie de canciones que a modo de juego le incitan a la propuesta de una respuesta así como juegos interactivos como los anteriormente mencionados ante los cuales se incrementan sus vocalizaciones:
Ante la canción “al pasar la barca, L. trabaja los turnos y cuando yo me detengo dice “ca”.
Ante la canción “cucú”, cuando yo me detengo repite “cucú”.
Ante la retahíla de los dedos y el huevo contesta a turnos la “o”.
Ante el balancín dice “qui”.
En ocasiones dice “bien”.
De forma esporádica ha dicho “adiós”.
Imita todas las vocales.
Dice algo parecido a “a jugar”, hemos de asociárselo a algún juego.
Emite diferentes sonidos por imitación.
Realiza el indio por turnos.
Quizás sería adecuado introducirlo a instrumentos musicales como el xilófono.

Igualmente hemos trabajado la ampliación y el incremento de sus producciones a través de un micro, tubos y diferentes materiales, ante los cuales responde con agrado y gran interés.
Su evolución en el área comunicativa es muy positiva.

5) PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL EN LA ACTUALIDAD.

A partir de la lectura de los libros de Alfonso Lázaro, que a su vez nos facilita toda la información de la integración sensorial de Jean Ayres, reflexionamos y damos un paso más. Si por ejemplo tal como es el caso, los sistemas vestibular, propoceptivo y táctil son los que contribuyen al desarrollo de las funciones visuales, antes y simultáneamente al trabajo con las TIC, trabajaremos masajes y balanceos.

Nos queda mucho camino por recorrer, pero empezamos a entender que solo cuando todo el cuerpo y los sentidos trabajan juntos como un todo, el cerebro puede aprender, pues en el hombre todos los sistemas sensoriales se comunican entre sí y funcionan juntos.

Por otro lado reflexionamos y pensamos que la evaluación de los mensajes prelingüísticos de Louise Kent, no se debiera de realizar en un taller aislado, ni tampoco es suficiente que en el informe de Comunicación Multisensorial se refleje en un apartado anexo, intentamos por lo tanto, incluir estos mensajes en cada uno de los apartados que trabajamos.

A continuación reflejaré la programación de una sesión, y la evaluación de un alumno, incidiendo en que nos queda mucho por aprender y por mejorar, pero pensamos que la reflexión sobre nuestra práctica a través de esta unidad didáctica nos puede ayudar un poco.

PROGRAMACIÓN DE UNA SESIÓN DE COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL:

1) **Ritual de entrada.**
2) **Anticipación de claves multisensoriales.**
3) **Saludo individual.**
4) **Estimulación vestibular:** Trabajaremos un circuito vestibular, en el cual comenzaremos con la hamaca trabajando la petición, seguiremos con la pelota bobath, pasaremos al juego del barco y seguiremos con desplazamientos y carreras.
5) **Estimulación somática:** masaje Shantala en brazos y manos.Cada alumno elegirá la crema para el masaje que más le agrade.
6) **Estimulación visual:** Se apagan las luces y con el cielo estrellado luminoso se canta la canción correspondiente. Se trabaja que cada alumno toque el Cielo, se le pone primero de frente y muy cerquita, casi le moleste para que le dé no tanto por darle sino como función de rechazo para apartarlo, ante lo cual el adulto sobreatribuye que le ha dado, luego se situará más a la izquierda, más a la derecha, se alejará en función de la capacidad de cada alumno para fijarse, y así con los movimientos le trabajaremos el seguimiento visual. Después ejercicios con linterna, jugamos a que toque la luz de la linterna, la vamos desplazando y nunca dirigiéndola directamente a los ojos, luego jugamos con dos linternas, y les ponemos vasos de colores para modificar la luz.
7) **Trabajo con TIC:** Trabajamos en la pantalla táctil el programa Senswitcher, y continuaremos con el nivel 2 de causa-efecto de una sola pulsación.
8) **Ritual de salida.**

EVALUACIÓN. (Los mensajes prelingüísticos que se evalúan son de Louise Kent).
ALUMNO: J.
GRUPO FLEXIBLE: COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL.

Este curso ha trabajado semanalmente sesiones de comunicación multisensorial, manifestando agrado hacia las mismas, a continuación mencionaremos las actividades que hemos realizado y la respuesta de J. ante las mismas.

ESTIMULACIÓN SOMÁTICA:
Se le ha trabajado entre otras actividades el masaje Shantala. Ante el mismo se relaja y respira mejor. A veces casi se duerme, le encanta esta actividad.
Se ha trabajado en las manos y en la cara, en la cara le gusta mucho.
También ha trabajado dentro de la piscina de pelotas, manifestando agrado, se entretiene y disfruta, también se ríe.
Al sentarlo en el puf se relaja.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Muestra atención ante la música que anticipa el masaje, en la piscina de bolas y en el puf, y la manifiesta al relajarse.
Petición:
Pide ante las cremas presentadas que le demos nivea, lo expresa con una sonrisa.
Agradecimiento/Enfado:
Manifiesta agradecimiento ante el masaje en la cara, y manifiesta enfado cuando se acaba la sesión.
Rechazo/Oposición:
Manifiesta rechazo ante algunas de las cremas presentadas para el masaje.
Complacencia/negativa:
Colabora en la piscina de pelotas ante las peticiones del adulto.

ESTIMULACIÓN VESTIBULAR:
En la pelota Bobath, en unas ocasiones muestra ansiedad y en otras agrado.
Se relaja en la actividad de "el barquito".
En la mecedora llega a dormirse.
El balancín es lo que más le gusta.
La hamaca también le gusta, es muy importante fomentar el hecho de que empieza a agarrarse de la mano para impulsarse, esto hay que aprovecharlo y en un futuro pasar a un agarre para que él mismo se impulse.
El arrastre con funda de colchón relleno de esponjas por el pasillo también le gusta.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Muestra atención ante la pelota bobath y sobre todo ante el arrastre con la funda de colchón.
Petición:
Pide más actividad en la hamaca agarrándose a la mano del adulto.
Agradecimiento/Enfado:
Muestra agradecimiento en la actividad del barquito y lo manifiesta al relajarse, también en la mecedora, llegando a dormirse.
Rechazo/Oposición:
En algunas ocasiones manifiesta rechazo hacia la pelota bobath, y lo refleja mostrándo una respiración más agitada.
Complacencia/negativa:
Manifiesta complacencia mirando al adulto en la hamaca y buscando no soltarse.
Manifiesta negativa a seguir en la pelota bobath.

ESTIMULACIÓN VIBRATORIA:
Ante la actividad de la cama vibratoria se relaja, en otras ocasiones se mueve y hay momentos en los cuales se tapa los oídos.
Igualmente se relaja ante el vibrador.
El fonendo se lo intenta quitar.
Al evaluar esta área nos damos cuenta que son pocas las actividades realizadas, el curso que viene hay que incidir más en los aspectos menos trabajados.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Muestra atención sobre todo ante el fonendo, pues se sobresalta.
Petición:
Agradecimiento/Enfado:
Rechazo/Oposición:
Manifiesta rechazo ante el fonendo y se lo intenta quitar y también cuando pasan unos minutos en la cama vibratoria y lo expresa tapándose los oidos.
Complacencia/negativa

ESTIMULACIÓN VISUAL:
Este curso hemos trabajado mucho esta área, le gusta mucho la estimulación visual.
Le encantan las duchas secas fluorescentes y las sigue con la mirada.
Hace seguimientos visuales del cilindro.
Sigue las estrellas del Cielo de corcho.
Sigue los dibujos del "nanas estrellitas".
Mira al haz de luz.
Como reacciones visuales: encontramos una contracción rápida de la pupila, no cierra los ojos.
En una sesión la tela y la mariposa no mostró interés.
Ha trabajado el programa Senswitcher en la pantalla táctil para la estimulación visual.
Es muy importante tener en cuenta que para que J. haga seguimientos visuales no nos debemos alejar de su campo visual.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Manifiesta atención ante toda la estimulación visual, pues cambia la expresión facial. Sobre todo aumenta su atención ante el Senswitcher en la pantalla tactil.
Petición:
Pide a través de la mirada las duchas secas fluorescentes.
Agradecimiento/Enfado:
Manifiesta enfado al retirarle las duchas secas fluorescentes, las sigue con la mirada al retirarlas y pone cara de enfado.
Rechazo/Oposición:
Manifiesta rechazo en ocasiones hacia la mariposa visual, no mostrando interés y mirando hacia otro lado.
Complacencia/negativa:
Sigue las instrucciones del adulto al seguir el cilindro, las duchas secas, el nanas estrellitas y el haz de luz.

ESTIMULACIÓN OLFATIVA:
Reacciona claramente ante los estímulos olfativos. Si le gustan los olores, tales como el champú, la colonia, la canela y el café, se relaja y muestra su preferencia respirando tranquilamente, sin embargo si el olor no le gusta, lo aparta con la mano y gira la cabeza al lado contrario.
Este dato es muy importante, pues nos lleva a que la estimulación olfativa la podemos explotar para que J. se comunique y exprese cuando algo no lo desea.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Manifiesta atención hacia los olores y cambia la expresión facial en función de si le gustan o no.
Petición.
Agradecimiento/Enfado:
Manifiesta agradecimiento ante olores agradables o que le gustan y lo refleja pausando mucho su ritmo respiratorio.
Rechazo/Oposición:
Manifiesta oposición cuando no le gusta un olor, y lo expresa apartándolo con la mano y girando la cabeza al sentido contrario.
Complacencia/negativa

ESTIMULACIÓN TACTIL-HÁPTICA:
Entre otras actividades hemos trabajado con pulsadores de juguetes. Es capaz de apretar el pulsador con ayuda y mantener la mano.
Igualmente con ayuda trabaja la pantalla táctil, en concreto el programa Senswitcher.
Le encanta el juego de los bolsos, los toca, coge, intentamos quitárselo, jugamos a esconder sus manos y que las saque, y le gusta.
Ante las tablas de sensaciones, las toca y las suelta, manifestando sus preferencias al igual que con los olores.
Ante texturas suaves se relaja, y las texturas ásperas le dan cosquillas.
De todas las trabajadas le atraen las suaves.
Le gusta tocar las duchas secas.
Intenta coger objetos.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Aumenta su nivel de atención si para los bolos utilizamos las luces negras, puesto que los bolos son fluorescentes, y también aumenta su atención en la pantalla táctil cuando seleccionamos las imágenes del programa senswitcher en amarillo y negro (alto contraste).
Manifiesta atención ante las texturas suaves al relajarse, y ante las ásperas con cosquillas.
Petición:
Pide los bolsos al mirarnos cuando jugamos a tirar de ellos.
Agradecimiento/Enfado:
Manifiesta enfado al retirar las duchas secas con una aceptación pasiva ante la siguiente actividad.
Rechazo/Oposición:
Manifiesta rechazo ante algunas tablas de sensaciones.
Complacencia/negativa:
Intenta seguir las instrucciones del adulto intentando coger los juguetes y cogiendo otros materiales.

ESTIMULACIÓN AUDITIVA:
Le encanta el musical con las manos sin guantes.
No atiende en una sesión a la campana.
Atiende al metrónomo y a la campanilla solo al principio.

Mensajes prelingüísticos:
Atención:
Manifiesta atención auditiva pero por un intervalo corto de tiempo.
Petición:
Solicita el musical girando su cara hacia el mismo cuando lo retiramos.
Agradecimiento/Enfado:
Rechazo/Oposición:
Muestra rechazo hacia la campana, y lo expresa con una actitud muy pasiva.

VALORACIÓN GENERAL:
La valoración es muy positiva, debe continuar el próximo año con estas sesiones y tomar como punto de partida para su programación los datos obtenidos en este informe.
Pensamos que ha avanzado mucho a nivel comunicativo.

6) EVALUACIÓN DE LAS TIC.

Para la evaluación de las TIC en nuestra intervención utilizamos el registro desarrollado por Jo Douglas, Jefe de Psicología Clínica del Hospital for Sick Children de Londres, en 1987, y las observaciones aportadas por Tina Detheridge, dentro de un estudio de investigación, sobre el uso de la informática en el desarrollo de la comunicación para alumnos con dificultades múltiples y profundas en el aprendizaje.

El registro nos permite identificar las respuestas del alumno, para determinar los objetivos a corto plazo, constituyendo además un modo de registrar el progreso a lo largo del tiempo.
Aunque este es nuestro punto de partida, hemos establecido seis niveles de progresión resultándonos muy útiles en la práctica. Para cada uno de estos niveles hemos determinado el software más relevante y añadido los ítems que hacen referencia a los programas que funcionan con Webcam. Esta progresión nos permite ajustar la respuesta con cada alumno en función de sus necesidades, mediante una programación de progresos que nos facilita la evaluación.

TINA DETHERIDGE AND C HOPKINS (1991), "Switch control", in Technology in support of the National Curriculum for students with severe learning difficulties; NCET
TINA DETHERIDGE, PMLD Link 25 (1996), "El uso de la informática como forma de desarrollar la comunicación en alumnos con dificultades de aprendizaje profundas y múltiples", en http://www.widgit.com/international/spanish/mh/pmldsp.htm

7) ÚLTIMOS PASOS: LAS TIC EN UN AULA DE ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL.

Encontramos en nuestro centro la actitud incansable de Águeda Brotons, responsable del centro de recursos del Centro y a su vez RMI, por integrar las TIC no ya solo en el currículum sino en la sala Snoezelen, formando parte del proceso de la Comunicación Multisensorial, pasando de ser las TIC una ayuda especializada para mejorar la comunicación , a una parte integrante más del proceso comunicativo de los alumnos.

- En cuadernos de Comunicación y Pedagogía 2007, nº:219, hay un artículo que describe una experiencia realizada en el C.P.E.E: "Santísimo Cristo de la Misericordia", en Murcia.

- En este artículo, Águeda y yo pretendemos reflexionar sobre como la integración de las TIC, en un aula multisensorial o en una sala Snoezelen, nos pueden servir como un medio muy poderoso para trabajar la comunicación con los alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado.

- En el desarrollo de la experiencia, reflejamos la trayectoria de un alumno que entra en su aula y, a través de recordatorios anticipatorios y claves táctiles, es capaz de anticipar que va a la sala multisensorial, disponiendo por lo tanto de claves que le ayudan a predecir las actividades. Una vez en la sala, se trabaja con el alumno a nivel somático y vibratorio con la finalidad de favorecer la actividad siguiente. A continuación se accede al uso de los juguetes

adaptados, además de abordar la estimulación visual y auditiva y se planifica el logro de la causa efecto en sus diferentes fases.

- Para la consecución de estos objetivos utilizamos software que funciona tanto con la pantalla táctil como con el pulsador y con la webcam. Las actividades planteadas tienen lugar en un entorno educativo emocionalmente estable, en el cual la comunicación, sin duda, impregna todas las actividades que se realizan con el alumno. El objetivo último no es tanto el acceso a las TIC en la sala multisensorial, sino la utilización de las mismas como medio para mejorar las habilidades comunicativas y favorecer la autodeterminación de la persona con discapacidad.

- Presentamos un vídeo al Congreso "Buenas Prácticas con TIC" organizado por el grupo de investigación "Didáctica y Multimedia" de la Universidad Autónoma de Barcelona en marzo de 2007. Nuestro proyecto "Las Tic en el aula de comunicación multisensorial", fue distinguido como la mejor propuesta de uso didáctico de las TIC en la modalidad de Educación Especial, en los Pemios DIMAULATIC a las buenas prácticas didácticas en clase con apoyos multimedia. Ver propuesta: htpp://www.pangea.org/dim/aulatic/aguedabrotons.wmv.

- En la actualidad estamos implementando e investigando el software desarrollado por Joaquín Fonoll (Departamento de Educación, Cataluña) que funciona con Webcam, está basado en tecnologías de visión artificial y utiliza reconocimiento del movimiento o del color (Animacions, DanceMusic,…).

- Todo niño, con discapacidad o sin ella, todo ser humano sin excepción tiene la necesidad básica de interactuar con el mundo que le rodea, de influir en el control de su entorno, de protagonizar su propia vida con las ayudas necesarias. Pensamos que los programas desarrollados por Joaquín Fonoll para Webcam pueden ser de gran ayuda, al permitirnos prescindir de las ayudas técnicas empleadas hasta el momento, para pasar a usar el propio cuerpo y el movimiento ampliando las posibilidades de accesibilidad.

- Estos programas estimulan al alumno a producir una respuesta adaptativa a una experiencia sensorial provista de un propósito, de una meta.

- Hemos elaborado un Proyecto sobre "Accesibilidad sin exclusión", con el fin de ampliar y mejorar la dotación de nuestro Centro respecto a las TIC. Solicitamos a la Consejería de Educación una pantalla táctil de grandes dimensiones, una WebCam robotizada y nuevo software para la pantalla táctil.

- Con estos nuevos materiales pretendemos difundir la accesibilidad y la eliminación de barreras para todos los alumnos de nuestro centro.

- Pensamos que nuestro centro debe dedicar un espacio y un lugar para nutrirse de las experiencias e investigar sobre nuevas vías de intervención, la adquisición del material solicitado, favorecerá la apertura de nuevos canales de investigación para conseguir una escuela inclusiva, una sociedad sin barreras, un mundo accesible.

8) APUESTAS DE FUTURO.

Este curso estamos estableciendo contacto con el grupo de investigación de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (Grupo de experimentación en comunicación interactiva) porque su línea de investigación podría brindarnos nuevas oportunidades de intervención. Concretamente el Proyecto Mediate (aunque dirigido a alumnos con autismo), podría ser de utilidad en la sala multisensorial, pues el objetivo que se plantean es "que los niños tengan la posibilidad de jugar, explorar y ser creativos en un entorno predecible, controlable y seguro".

En la página Web de nuestro centro: C.P.E.E.: "Santísimo Cristo de la Misericordia", incluiremos aquellos proyectos, estudios y casos prácticos que sean de interés.

La autodeterminación no es una utopía, es una realidad, o más que una realidad un derecho que difícilmente se hará efectivo si no diseñamos contextos favorecedores para su realización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBEA, L. y TAMARIT, J.: "De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional". I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Gobierno de Navarra. 2003.

AYRES, A. J.: Sensory integration and learning disabilities. Los Ángeles: WPS. *1972.*

BASIL, C., SORO, E., ROSELL, C: Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones. Masson, S.A. Barcelona, 1998.

BONET, J.: Sé amigo de ti mismo, Sal Térrea, Santander, *1994.*

BROTONS, A y DÍAZ,M.L.:"Las TIC en el aula de comunicación multisensorial en un centro de Educación Especial..Comunicación y Pedagogía. Nº:219. 2007.

CORIAT, L., JERUSALINSKY, N. y A.: "Estimulación en el primer año de vida", Siglo Cero, Nº 92, 1984.

DÍAZ , MªL.: "Perfil de un adulto significativo", Comunicación presentada en el Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal, Barcelona, 1999, (en prensa).

DÍAZ, MªL: Las voces del silencio.Una comunicación sin límites. Consejería de Educación y Cultura de Murcia.2004.

FRÖHLICH, A. y HAUPT, U.: Programa de estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes, Informe sobre nuevas experiencias escolares, Editorial V. Hase y KoHler, Mainz, 1982.

FRÖHLICH, A.: Basale Stimulation. Das Koncept. Dusseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben. 1982.

LÁZARO, A.: Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad. Zaragoza: Mira. 2002.

LÁZARO, A.;ARNÁIZ, P.; BERRUEZO,P.P.: De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular. Zaragoza. Mira. 2006.

LOPEZ, M.A.: "Diversidad y Cultura: en busca de los paradigmas perdidos*", en ARNAIZ, P. y DE HARO, R. 10 años de Integración en España. Universidad de Murcia, Murcia, 1997, (pp.181-207).*

LOUISE R.KENT:"El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención". Rev. Logopedia y Fonoaudiología, vol.III, nº 2, 1983, (pp.78-95).

PÉREZ, C.L.DUCH,R: "La atención educativa a los alumnos plurideficientes profundos" en La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes. Gobierno de Navarra. (1995).
PÉREZ,C.L: El concepto de estimulación basal en educación. I Congreso Nacional de Eduacación y Personas con Discpacidad. Gobierno de Navarra. (2003).

PERINAT, A: La Comunicación Preverbal. Presentación, recopilación y traducción de textos por Perinat, A. Ed. Avesta S.A., Barcelona, 1986.

TORRES, S.: Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias, Aljibe, Málaga, 2001.

VON, S. y MARTISEN, H.: Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación, Aprendizaje-Visor, Madrid, 1993.

VV.AA. : Orientaciones para la adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Desarrollo Curricular, Madrid, 1995.

VV.AA: La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes, departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, 1998.

WATSLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D.D. (1968) en PERINAT, A. La Comunicación Preverbal. Ediciones Avesta. Barcelona, 1996.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS. Pilar Arnáiz Sánchez. Aljibe. Málaga. 2003.

Breve descripción:

Este interesante libro nos ayuda a comprender la situación de las personas con discapacidad. Nos ofrece una perspectiva histórica de la evolución de las diferentes maneras de entender la diferencia sin obviar esa dimensión humana que caracteriza todo lo que escribe esta persona de tan reconocido prestigio.

En sus diferentes capítulos nos habla de la evolución de la Educación Especial, de términos como Segregación, Integración e Inclusión finalizando el libro con un capítulo esperanzador y lleno de sentido en el cual plantea como la Educación puede llegar a todos.

Valoración:

Es un libro de gran interés para profesionales y familiares de personas con discapacidad. Su lectura suscita profundos planteamientos que nos conducen a la idea de que "Una escuela de todos y para todos" no solo es deseable, sino también posible.

LAS VOCES DEL SILENCIO: UNA COMUNICACIÓN SIN LIMITES: mi experiencia con alumnos usuarios de comunicación aumentativa/alternativa. Díaz Carcelén, Maria Lucía. Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones y Estadística, Murcia, 2003.

Breve descripción:

"Aunque mi nombre aparezca en él, los legítimos autores son "los habitantes del silencio", término poético con el cual Ángel Rivière denominaba a los alumnos no orales", así lo presentó la autora en las Primeras Jornadas sobre Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa celebradas en Murcia.

No nos encontramos ante un estudio teórico, sino ante un manifiesto que defiende que todo ser humano es un legítimo comunicador por el hecho de existir, que la existencia implica comunicación, y que siempre que exista un adulto capaz de escuchar las voces del silencio, un niño por encima de su diagnóstico y con independencia de sus necesidades educativas especiales se estará comunicando. Se narra en él la experiencia de la autora de estos últimos años trabajando con alumnos que tienen mucho que decirnos aunque no lo hagan con la voz, alumnos que emiten melódicos mensajes sin sonidos, alumnos cuya modalidad comunicativa nos enriquece y nos enseña a leer en lo más profundo de cada ser humano.

Valoración:

Libro de gran utilidad tanto para familias de usuarios de Comunicación Aumentativa como para profesionales de la enseñanza.

De su lectura se deduce fuerza y coraje para continuar buscando vías de intervención con alumnos que no se comunican de forma oral.

MANUAL DEL SÍNDROME DE RETT. En palabras que tu puedes comprender, por los que te comprenden. Por Kathy Hunter. First IRSA Edition, 1999. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Edición en español: Asociación Valenciana del Síndrome de Rett, Valeancia, 2000.

Breve descripción:

Nos encontramos ante la traducción de un libro único en España para la intervención con personas con síndrome de Rett. En este extenso libro a través de sus 22 capítulos nos realiza un recorrido abordando diferentes aspectos tanto teóricos como prácticos que nos ayudaran a comprender, a intervenir y a comunicarnos con mayor eficacia con estas personas. A continuación mencionaremos sus capítulos para poder acercar al lector a la gran variedad de temas que se pueden aprender tras la lectura de este manual:

Tengo tantas preguntas.
Bienvenido al planeta Rett.
Voces familiares.
Cuidado para los cuidadores.
Teniendo sentido.
Conductas.
Las manos.
Crisis epilépticas.
El sistema nervioso.
Manejo diario.
Problemas motores.
Ortopedia.
Enfoque del tratamiento.
Amigos y diversión.
Educación y aprendizaje.
Comunicación.
Nutrición y alimentación.
Genética.
Cuando el autobús del colegio ya no vuelve a pasar.
Risa, el mejor RX.
Perlas de sabiduría.
A dónde ir a buscar ayuda.

Valoración:

Es un libro de una gran importancia, una herramienta muy valiosa para padres y profesionales no solo de personas que tienen el síndrome de Rett, sino de otras muchas personas discapacitadas. Las orientaciones que se dan en este libro nos sirven para otros muchos alumnos que necesitan de la publicación de estos libros para que los profesionales les den una respuesta.

Este libro constituye un motor a nivel emocional, por lo terapéutico de mucho de sus capítulos enfocados fundamentalmente a los familiares, y un motor a nivel pedagógico, por la cantidad de respuestas a las que podemos responder a través de su lectura

Para conseguirlo contactar con la Asociación Valenciana del Síndrome de Rett. C/ Sollana, 28, bajo. 46013. Valencia. España.

INTELIGENCIAS MULTIPLES. Juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente. Gladis Brites de Vila, Ligia Almoño de Jenichen. Producción Gráficas SRL, Buenos Aires, 2000.

Breve descripción:

Este interesante libro, tras explicarnos lo que son las inteligencias múltiples, pasa a explicar diferentes apartados de cada una de ellas, sus características, algunas formas de reconocerla, como los alumnos con predominio en esta inteligencia aprenden mejor y finaliza cada capítulo a nivel didáctico con una serie de juegos y dinámicas.

Este libro aborda estas inteligencias:

- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia lógico-matemática.
- Inteligencia verbal- lingüística.
- Inteligencia visual-espacial.
- Inteligencia corporal-kinestésica.
- Inteligencia naruralista.

Valoración:

Este libro resulta de gran utilidad no solo para entender los diferentes tipos de inteligencia, sino para poder aplicar diferentes programas de intervención con cada una de ellas a través de los ejercicios prácticos que plantea.

Sus actividades son muy instructivas a la vez que lúdicas.

DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS DE LA VIDA DIARIA. Coordinadora: Mª Dolores Verdejo Bolonio.Autores varios, (auxiliares técnicos educativos del Centro Público de Educación Especial Stmo. Cristo de la Misericordia). Murcia. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística. Murcia. 2004.

Breve descripción:

Nos encontramos frente a una valiosa herramienta de intervención para trabajar las necesidades básicas de las personas discapacitadas reivindicando su valor intrínsecamente educativo.

A través de sus capítulos, nos habla de diferentes aspectos tales como:

-El auxiliar técnico educativo en los centros de Educación Especial.

-El trabajo cooperativo en el marco de la transdisciplinariedad.

-El diseño de su labor educativa.

-Su Metodología.

-Evaluación, y una serie de anexos explicativos que aportan registros de seguimiento, informes, fichas guía y otros documentos de gran interés.

Valoración:

Es un libro de un gran interés a la hora de abordar la práctica diaria para trabajar la adquisición de los hábitos de la vida diaria que le van a ayudar a la persona para su integración social.

Pocos libros como éste defienden de forma práctica la pedagogía que lleva implícita cualquier intervención en la autonomía personal, por ello su lectura es muy recomendable para A.T.E, pedagogos, psicólogos, logopedas y todos aquellos profesionales que intervienen a través de los hábitos de la vida diaria en mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas.

LA INTEGRACIÓN SENSORIAL Y EL NIÑO.
Jean Ayres. Traducción: Teresa Carmona Lobo. Editorial Trillas. 1998.

Breve descripción:

Este interesante libro está dividido en tres partes.

En la parte primera nos explica la integración sensorial y el cerebro, en la cual además de explicar la definición del término nos clarifica como se desarrolla la integración sensorial y el funcionamiento del sistema nervioso internamente.

En la parte segunda nos habla de la integración sensorial y disfunciones, tratando sobre lo que es una disfunción integrativa sensorial, los desórdenes del sistema vestibular, la dispraxia del desarrollo, la defensa táctil, la percepción visual y desórdenes auditivos y del lenguaje y el niño autista.

En la tercera parte nos dice qué es lo que se puede hacer acerca del problema, explicando la terapia de la integración señorial y finalmente clarificando aquello que pueden hacer los padres.

Valoración:

Como valoración diremos que es un libro de obligada lectura para todos los profesionales que trabajen la estimulación multisensorial, puesto que encontramos mucha información respecto a aulas Snoezelen, materiales… sin embargo argumentación teórica no hay mucha. Alfonso Lázaro, autor de reconocido prestigio y que tiene numerosas publicaciones referidas a la estimulación multisensorial menciona este manual, junto con el de Andreas Fróhlich como dos pilares fundamentales para comprender este tema.

PROGRAMA SENSORIAL PARA NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES.
Flo Longhorn. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales. INSERSO.

Breve descripción:

Este libro lleva tras una introducción los siguientes capítulos:

Planificación de un currículo de estimulación y preferencia visual.

Confección de un currículo del gusto y formación de un banco del gusto.

Confección de un currículo del olfato y formación de un banco del olfato.

Confección de un currículo del sonido y formación de un banco del sonido.

Confección de un currículo del tacto y formación de un banco del tacto.

El sentido de la experiencia corporal.

El enfoque multisensorial- Utilización simultánea de todos los sentidos.

Ampliación del currículo sensorial.

Integración del currículo sensorial en el plan de estudios global.

Valoración:

Este libro, aunque su edición es antigua tiene un valor incalculable a la hora de diseñar actividades, antes de tener conocimientos acerca de la Estimulación Basal de Andreas Fröhlich, era la base sobre la cual se diseñaba la respuesta educativa para aquellos alumnos con mayor grado de discapacidad

cognitiva. Es un manual eminentemente práctico, aunque está fundamentado teóricamente y de gran utilidad para los alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado.

FRÖHLICH, A. y HAUPT, U.: Programa de estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes, Informe sobre nuevas experiencias escolares, Editorial V. Hase y KoHler, Mainz, 1982.

Breve descripción:

Este interesante documento, que sería necesario actualizar con las últimas publicaciones de este autor, (ya que este documento está sin publicar y corresponde a una traducción casera), lleva los siguientes apartados:

Introducción.

Estado actual de la estimulación de niños y jóvenes muy deficientes en la RFA (Fröhlich).

Desarrollo del intento de escolarización para la estimulación de niños muy disminuidos físicos(Fröhlich).

Grupo de personas. (Haupt/Fröhlich).

Líneas y estructuras fundamentales del desarrollo durante los dos primeros años de vida y su importancia en la estimulación de los niños muy deficientes. (Haupt).

Marco general y directrices. (Fröhlich).

La estimulación práctica. (Fröhlich).

Diagnóstico de estimulación. (Fröhlich/Haupt).

Cambios de los niños en el transcurso de la estimulación.

Organización. (Fröhlich).

Problemas surgidos en la estimulación de niños muy deficientes.

Valoración de los resultados del intento de adaptación escolar en Landstuhl, respecto a la estimulación general de niños muy deficientes en las escuelas para disminuidos físicos. (Haupt/Fröhlich).

De este libro, el capítulo de la estimulación práctica, en las cuales nos explica de forma teórica y práctica la estimulación somática, la vibratoria, la vestibular, la oral, del olfato y del gusto, la acústica, la táctil-háptica, la visual, la comunicación y la afectividad, ha sido probablemente la fuente de conocimientos más importante para trabajar con los alumnos con un mayor grado de afectación.

Valoración:

Este interesante documento, ha ayudado a que diferentes profesionales puedan dar respuesta a la educación de las personas con necesidad de apoyo extenso y generalizado.

De su lectura se deduce que "la educación siempre es posible", que no hay límites, que toda persona con independencia de su grado de discapacidad se puede enriquecer.

Ha sido la base sobre la cual en los centros específicos de la Región de Murcia hemos empezado a diseñar salas para tal fin.

Reflejar también que este documento que es una traducción casera, nos llegó a Murcia a través de la Institución Balmes, de Barcelona. Cárlos Pérez y Joaquín Blesa fueron las personas que nos ofrecieron un curso intensivo acerca de la "Estimulación Basal", y desde entonces en varias ocasiones han venido a formarnos a lo largo de estos años. Hacemos esta mención, porque de la lectura del documento sin estos cursos no se garantiza una práctica adecuada. Por ello recomendamos acudir a la Institución Balmes para recibir la formación necesaria si pretendemos llegar a unas "Buenas prácticas en Estimulación Basal".

LAZARO, A: Aulas Multisensoriales y de Psicomotricidad. Editores Mira. (2002).

Breve descripción:

Este libro es lleva muchísima información de interés , nos clarifica la atención a los ACNES, nos expone la Psicomotricidad, como aula y como disciplina, materiales, espacios. Cómo insertar esta disciplina tanto en el Proyecto Educativo de los Centros, como en la estructura del Proyecto Curricular, especificando por lo tanto objetivos y contenidos.

Aborda un tema no muy conocido pero de crucial interés para comprender muchas de las necesidades educativas especiales, nos habla del término de Integración Sensorial. Igualmente expone programas específicos para estos alumnos así como la evaluación Psicomotriz e instrumentos.

Nos expone una interesante experiencia práctica: Gigantes con zancos y a través de 16 cuadros y 11 apéndices nos clarifica muchas nociones de gran trascendencia para la práctica educativa.

Valoración:

Un libro fundamental para entender conceptos tan novedosos como son "integración sensorial", "aulas multisensoriales", "Programa de estimulación Vestibular", etc. Además clarifica muchos aspectos de la Psicomotricidad reinsertándola en la dinámica del currículo a través del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular.

Libro de gran interés para maestros, educadores, psicomotricistas, logopedas, fisioterapeutas y profesoras de pedagogía terapeútica.

Ameno de leer, interesante y con una gran cantidad de contenidos de índole práctico.

LÁZARO, A. ARNAIZ, P y BERRUEZO, P.P.: De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular. Editores Mira. (2006).

Breve descripción:

Este interesante libro consta de una primera parte en la cual nos habla entre otros temas de la Psicomotricidad y la Estimulación Vestibular, clarificándonos la importancia que para el desarrollo evolutivo tiene este tipo de estimulación. En su segunda parte nos expone dos relevantes estudios, uno sobre los efectos en las habilidades equilibratorias de un programa psicomotor con estimulación vestibular en sujetos con discapacidad intelectual. Y otro estudio acerca de los cambios emocionales producidos por la estimulación vestibular en sujetos con y sin discapacidad.

Finaliza con un capítulo de Conclusiones generales e implicaciones educativas de gran interés.

Valoración:

Este libro es fundamental para todos aquellos profesionales que trabajen o con niños de Educación Infantil, o con alumnos con necesidades educativas especiales, puesto que expone con gran claridad y de forma didáctica la influencia que la estimulación vestibular tiene en el desarrollo humano.

Igualmente ayuda mucho a entender el funcionamiento del cerebro humano ante este tipo de estimulación.

ENLACES WEB

www.handycat.com

http://www.asprona-valladolid.es/multisensorial.asp

http://www.aspronavalladolid.es/materiales/estimulacion/

http://www.asprona-valladolid.es/obregon/

www.flaghouse.com

www.cecaproim.com.

www.terapia-ocupacional.com

www.flaghouse.com

www.isna.de

www.espaciologopedico.com

www.oillusions.com

www.lacoctelera.com/marivimf

www.infodisclm.com/atemprana/aulas_estim_multisensorial.html

www.apasa.org/congres-notapremsa.asp

www.pnte.cfnavarra.es

www.multi-sensory-room.co.uk

www.amazon.com

www.mikeayresdesign.co.uk

www.spacekraft.co.uk

www.rompa.com

www.tfhuk.com

www.kirton-healthcare.co.uk

www.soundbeam.co.uk

www.daleair.com

www.cerl.net

www.rnib.org.uk/multdis

www.isna.de/snoezelen_literaturliste_eng.html

www.tena.com.co/pragna/documenta/tena/secciones

www.la-forge-formation.com.fr/snoezelen.htm

www.worldwidesnoezelen.com/content/view

htpp://homepage.mac.com/loishirstwood/comiclife/Brollies/pages/Page_1.jpg

htpp://imrf.mcmaster.ca

www.oup.com/uk/catalogue

www.mikeayresdesign.co.uk/pages/intro/intro_page.htm

www.specialchild.com/archives/ia

www.nwilink.com

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actuar de pigmaliones positivos:
Las expectativas que una persona tiene acerca de otra, tienden a cumplirse.… nuestro pensamiento acerca del otro, nos lleva a actuar de inconscientemente de una forma determinada. Por ello si creemos en una persona ella lo notará en nuestra actitud y tenderá a sacar todo su potencial para responder a nuestras expectativas. Sin embargo sino creemos en las posibilidades de una persona , por mucho que nos esforcemos esa persona lo sentirá así y por lo tanto no se esforzará, pues sabe lo que en el fondo el adulto no espera nada de él
Por ello consideramos fundamental el "creer" al menos "el intentar", "desear creer" en las posibilidades de toda persona con independencia de lo que percibamos con nuestros sentidos. La creencia va a ser el principal motor de evolución de aprendizaje.

Colisiones verbales:
Cuando se dificulta la intervención verbal de la madre y no puede sincronizarse con la comunicación vocal del niño.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad:
Es una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Nos dice en su artículo 1, que: "*el propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*".

Enganche afectivo:
Se precisa de complicidad con el chico, de cercanía emocional, de una actitud empática para que las personas con posibilidades muy limitadas de expresión se esfuercen por comunicarse con nosotros . Por ello pensamos que el primer paso a trabajar no sea tanto el desarrollo de una determinada habilidad, signo o pictograma como una vinculación afectiva que lleve a la persona a desear interaccionar con nosotros.

Escucha activa:
Estos alumnos necesitan de un mediador capaz de ampliar sus señales comunicativas y hacerlas entendibles en su entorno. Por ello se precisa no solamente escuchar al alumno, sino escuchar de forma activa ayudándole a construir su mensaje, actuando de intérpretes entre el chico y el entorno.

Estructuración:
Es fundamental un entorno estructurado, con claves constantes, con actividades predecibles, emocionalmente estable.
Aunque a nosotros nos parezca repetitivo y aburrido, muchas personas necesitan de la rutina para controlar su entorno y sentirse seguro para interaccionar con él.

Jo Douglas:
Jefe de Psicología Clínica del Hospital for Sick Children de Londres.

Juego intensivo:
Es un programa para la adquisición de una comunicación afectiva, social, positiva en los niños. Este sistema según los autores Bradke, Kirkpatrick y Rosenblatt, es especialmente adecuado para niños que se resisten al contacto, se alejan, o son apáticos en su respuesta hacia los demás.

Louise Kent:
Corresponsal de la Revista de Logopedia. Fonoaudiología. Autora del artículo: “El niño que no se comunica”. Bases teóricas y prácticas para la intervención.

Mediate:
Es un proyecto interdisciplinar de la comisión europea.

Microcomportamientos:
Son aquellos comportamientos que por su baja incidencia y por la dificultad de ser perceptibles si no hay una intencionalidad manifiesta de “estar atentos a ellos”, pueden pasar inadvertidos. Sin embargo muchos de nuestros alumnos que tienen un importante grado de discapacidad ,se van a comunicar a través de microcomportamientos, por ello el adulto debe de aumentar su capacidad receptiva si quiere establecer una relación comunicativa con el niño.
:

Ruptura estructurada:
Cuando una persona ha interiorizado previamente una secuencia y la tiene muy rutinizada, podemos realizar una ruptura estructurada de la misma para fomentar señales comunicativas

Snoezelen:
Este concepto se define como el despertar sensorial a través de la propia experiencia sensorial. Snoezelen es una contracción de dos palabras holandesas que significan “impregnarse” y “soñar”.

Sobreatribucción:
Es muy importante con personas con graves dificultades comunicativas ser capaces de sobreatribuir para mantener el dialogo vivo. Una frase muy significativa de Bateson: “ Sea cierto que el niño se comunica o no, lo importante es que el adulto se comporte como si hubiera tratado de comunicarse”.
Por lo tanto, en ocasiones la continuidad conversacional no va a depender tanto las capacidades lingüísticas del usuario de comunicación comunicativa, como del adulto en su capacidad de sobreatribuir.

Soundbeam:
Es un dispositivo a distancia que convierte los movimientos físicos en sonido usando la información de interrupciones de pulsos ultrasónicos.

Soundbox:
Es un elemento de estimulación vibroacústica que transmite las vibraciones del sonido.

Vestibulator:
Estructura completa de acero lacado para actividades de integración sensorial y terapia vestibular.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Escribir en base a tu experiencia, a lo estudiado en este tema y pensando en un grupo de alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado, un conjunto de ideas, de filosofía de la cual van a partir tus actividades en una sala Snoezel.

Sería en definitiva la elaboración de "Unas buenas prácticas" para trabajar la "Comunicación Multisensorial" en una sala Snoezel.

Puedes tomar en principio de referencia las establecidas en este tema en el apartado "Comunicación Multisensorial", pero el objetivo es que tú seas capaz de elaborar "unas buenas prácticas", pensando en unos alumnos concretos.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Diseña una sesión de "Comunicación Multisensorial" un una sala Snoezel. Recuerda para la elaboración de la actividad que el cerebro está diseñado para trabajar como un todo, Jean Ayres nos dice que: "*si el caudal de sensaciones está desorganizado, la percepción, el comportamiento y el aprendizaje son como un embotellamiento en las horas pico*".

Por otro lado recordar para la elaboración de las actividades que la entrada vestibular es la que prepara a todo el Sistema Nervioso para que funcione de manera eficaz. Este mismo autor nos dice que el sistema vestibular es un sistema unificador, debido a que forma la relación básica de una persona con la fuerza de gravedad y con el mundo físico.

Por último pero no menos importante, si lo que deseamos organizar es una sesión de Comunicación Multisensorial, las actividades de Estimulación Multisensorial diseñadas no serán un fin en sí mismas sino un medio para lograr una interacción con el entorno.

AUTOEVALUACIÓN

¿Se puede comunicar toda persona?.

depende de si tiene intención comunicativa desarrollada.

Sí, siempre y cuando haya cumplido unos prerrequisitos previos para la comunicación temprana.

Toda persona se comunica, aunque no lo desee, aun no siendo consciente de ello.

Toda persona se comunica, cuando lo desea y cuando es consciente de ello.

¿Qué es la Estimulación Basal según Carlos Pérez?. Clarificar que es muy importante su aportación en la 1ª Jornada de Estimulación Multisensorial y Basal celebrada en Valladolid, el 28 de Enero de 2006.

La estimulación basal es una terapia y pedagogía definida y fijada para siempre.

No se trata de una terapia definida y fijada para siempre sino de un tipo de pensamientos fundamentales y esenciales que requieren una revisión y adaptación continuada.

Se trata de una terapia y pedagogía definida y fijada para siempre entendida como un tipo de pensamientos fundamentales y esenciales que requieren una revisión y adaptación continuada.

No es ninguna de las tres definiciones anteriores.

¿Qué es la Estimulación Multisensorial?

Consiste en un amplio abanico de técnicas dirigidas a proporcionar todo un conjunto de sensaciones y estímulos específicos a personas con discapacidad.

Consiste en una estimulación intensa y global, circunscrita a la esfera corporal inmediata a través de actividades siempre vestibulares.

Ninguna opción es correcta.

Consiste en un amplio abanico de actividades para proporcionar una serie de métodos a todas las personas sin excepción.

El concepto Snoezelen, que surge en la Institución Hartenburg de Holanda tiene como filosofía:

La directividad, para que el usuario sepa en todo momento la actividad diseñada por el adulto.

La asertividad, como una vía comunicativa.

Ninguna opción es correcta.

En su filosofía la “no directividad” es fundamental.

La integración sensorial según Jean Ayres es:

a) “Es el proceso que organiza las respuestas corporales para que las entradas sensoriales sean útiles”.

b) Ninguna es cierta.

c) “Es el proceso que organiza las entradas sensoriales, pero su objetivo no es que el cerebro produzca una respuesta corporal útil”.

d)”Es el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal útil”.

La Comunicación Multisensorial:

Aprovecha la estimulación de los sentidos como un medio y no como un fin, como un puente que nos posibilite la comunicación con el niño.

Es la estimulación organizada y sistemática de todos los sentidos para el desarrollo cognitivo del niño.

Su finalidad es conseguir una estimulación global de todos los sentidos que nos posibilite su integración sensorial.

Ninguna es cierta.

Una de las condiciones comunicativas de las cuales partimos como un axioma para una relación significativa que posibilite la Comunicación Multisensorial es:

La comunicación no hablada es una meta legítima para muchas personas.

Ninguna opción es cierta.

La comunicación no hablada no es una meta legítima.

La comunicación no hablada es un medio poderoso pero nunca se puede considerar una meta legítima.

Perinat nos dice en su libro de la Comunicación Preverbal:

Lo más importante en la comunicación es el “qué comunicamos”.

Es más importante el “cómo comunicamos” que el “estar en comunicación”.

Estar en comunicación es más importante que el qué y como comunicarnos.

Todas las opciones son verdaderas.

9.¿Qué es el efecto pygmalión?:

a) El alumno aprende por modelado a través de la conducta de los demás.

b) Las expectativas que una persona manifiesta acerca del comportamiento de otra pueden convertirse en una profecía de cumplimiento inducida.

c) Las expectativas que una persona manifiesta acerca del comportamiento de otra para nada modifican la actuación de esa otra persona.

d) El alumno aprende que tiene que hacer lo que el adulto piensa de él.

10. Cómo define Carmen Basil la habilitación:

a) Es el proceso mediante el cual el alumno se habilita en determinados prerrequisitos comunicativos.

b) Se trata de modificar solamente el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes desfavorables que limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas.

c) Ninguna es cierta.

d) Se trata de conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad.

Autora: Mª Lucía Díaz Carcelén.
Licenciada Pedagogía.
Diplomada E.G.B.
Logopeda.
Directora C.P.E.E. Stmo. Cristo de la Misericordia (Murcia)

Mail: ldiaz11@mimosa.pntic.mec.es

COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

M. Gómez Villa,[1] L. Díaz Carcelén[2] T. Rebollo Martínez,[3]

(1) Centro C. de Educación Especial El Buen Pastor, C/Albares, 24 . 30530 Cieza

(2) C.P.E:E. Santísimo Cristo de la Misericordia, 30510 Murcia.

(3) *CEIP Mariano Aroca, C/ sauce 13. 30011 Murcia*

RESUMEN

En el presente capítulo partimos del principio de que todos los alumnos son educables, todos los alumnos pueden aprender. No existe ningún alumno que debido al grado de su discapacidad no pueda beneficiarse de la Comunicación Aumentativa. La comunicación siempre es posible, sin ninguna excepción. Existen sistemas de Comunicación con ayuda y sin ayuda que se pueden adaptar o simultanear siempre en beneficio de una comunicación funcional. Es fundamental conocer los diferentes sistemas de C.A., sus características, principios y estrategias metodológicas antes de proceder a la toma de decisiones sobre la implementación de un sistema concreto de Comunicación Aumentativa, pero también son necesarias actitudes personales para llegar a ser un adulto significativo.

Palabras Clave*: Comunicación aumentativa, Sistemas, signos, pictogramas.*

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia de varios años, en la que hemos trabajado diferentes Sistemas de Comunicación Aumentativa/Alternativa, nos lleva a la afirmación de que "todos los alumnos se comunican", todos emiten mensajes y poseen un rico universo interior en espera de compartir con nosotros, aunque no siempre son conscientes de ello.

Nuestro principal objetivo que deseamos transmitir a través de este curso es que el muro entre nuestro mundo sonoro y el de los niños sin comunicación oral es amplio pero no infranqueable. Siempre hay fisuras, hay grietas por las cuales filtrar las aguas comunicativas... No existe ningún alumno que no se pueda comunicar. A través de este curso presentaremos los diferentes Sistemas de Comunicación Aumentativa más utilizados o conocidos con ayuda y sin ayuda, no obstante aun en el supuesto de que ninguno se adaptara a las peculiaridades del usuario siempre tendríamos la posibilidad de configurar un nuevo sistema capaz de rescatar a un alumno del silencio.

Por ello para trabajar la Comunicación Aumentativa hace falta algo más que conocer los principales sistemas. Los conocimientos son importantes, pero para esta empresa se necesitan además adultos significativos capaces de subir el volumen de su capacidad receptiva, adultos sensibles y sensibilizados, que crean en las posibilidades comunicativas de todo alumno con independencia de su afectación. Os invitamos a vosotros a ser esos adultos significativos, los que hagan Posible la Ilusión, Realidad la Utopía, y que seáis capaces de transformar el Silencio de vuestros alumnos en COMUNICACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA

La Educabilidad: rasgo inherente a todo ser humano.

Antes de comenzar a hablar de Comunicación Aumentativa Alternativa, tenemos que partir del principio de educabilidad, pues tan solo si partimos de la idea de que no existe ningún niño, ninguna persona sin esta posibilidad, estaremos en condiciones de trabajar la comunicación convencidos de que los cambios siempre son posibles.

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable...

La educación es un bien al que todos tienen derecho [...] Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y auto eficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo” (Warnock, [1] 1990, 12-13).

La educabilidad no es un privilegio limitado a una determinada población, es por el contrario un rasgo distintivo e inherente de la especie humana. No existe ninguna persona sin esta posibilidad, mientras haya vida habrán cambios. Tampoco existen prerrequisitos ni barreras si el adulto pone todo su empeño en la comunicación, sobre todo si apuesta decididamente por el niño.

El ser humano es un ser inacabado, que se va formando y enriqueciendo a través de las experiencias de su entorno circundante. Negar esta posibilidad tan evidente lleva por desgracia a restringir los estímulos del medio, fruto en ocasiones de nuestra ignorancia, fruto de no poder ver más allá de nuestros ojos.

“Hace tan solo algunos algunas décadas aún se creía que la sola masa cerebral determinaba la capacidad de rendimiento, pero pronto se descubrió que las conexiones existentes entre cada una de las células nerviosas son de especial importancia.

Ya en los años veinte se supo, en lo que a esto se refiere (Pechstein, Vester) a que en el curso de los primeros meses y años de vida, junto al crecimiento del tamaño del cerebro, tiene lugar otro proceso. Entre las distintas células nerviosas del cerebro crecen fibras que pueden unirse con las fibras de otras células, se forman conexiones sinápticas y sobre estas conexiones sinápticas se forma una malla de células nerviosas.

Aun cuando el tipo y la formación de esta red se encuentran biológicamente determinadas, la densidad de la red y, de esta manera la capacidad de rendimiento depende ostensiblemente de la influencia del medio ambiente.

Los estímulos del medio que son registrados por los órganos de los sentidos de cada persona, representan según los conocimientos actuales la estimulación más importante para el crecimiento estructural del cerebro” (Fröhlich, 1982, 103-104).

Por otro lado Maria Jesús López Juez, del Instituto Fay[2] (1993,4,9), afirma:

---

[1] El informe Warnock (Warnock Report). Informe sobre necesidades educativas especiales elaborado por una comisión de expertos de Educación Especial en Inglaterra presidida por Mary Warnock, del cual se inspira el modelo de Educación Especial español.

[2] Institutos Fay para la Estimulación Multisensorial . Abordan los problemas de las personas con minusvalía, con una metodología terapéutica propia.

"El cerebro no es una caja cerrada y terminada, sino un proceso en constante cambio y evolución para responder a los estímulos que recibe del exterior [...] La forma más natural de llegar al cerebro es a través de sus interacciones con el medio ambiente que le rodea".

También esta misma autora nos menciona: "El desarrollo y la maduración del SNC[3], son procesos plásticos y dinámicos y están claramente determinados por el número de estímulos que recibe del exterior y del número de respuestas que da a esos estímulos. Este proceso de maduración y crecimiento se puede acelerar, así como enlentecer" (López, 1993,9).

Luego toda persona, todo niño/a con independencia de sus diferencias individuales puede y debe enriquecerse a lo largo de su vida siempre que el adulto le proporcione un entorno rico en estímulos y con adultos significativos capaces de otorgar significado a sus acciones.

Los aprendizajes no dependen tanto del niño como de nuestra capacidad de diseñar entornos motivantes, con objetivos funcionales, actividades intrínsecamente significativas y con la presencia de adultos que apuesten por el niño, convencidos de que la educación siempre es posible. *"Si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos, con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso importantísimo en la mejora de su autoestima* (Torres, 2001, 28).

Por todo ello, cuando estamos frente a un niño, con independencia de su aspecto, por encima de su diagnóstico, y aunque no apreciemos cambios observables, hemos de pensar siempre que hay un NIÑO, que vive, que siente, que lucha, que quiere, que sufre, que goza... y aunque nuestros ojos no nos permitan presenciar variaciones ante nuestros estímulos, por respeto a esa persona hemos de continuar motivándolo, pues sabemos que de alguna manera su cerebro recoge los estímulos, partimos de que siempre hay posibilidad de movilizar sus circuitos neuronales, y deseamos estar en comunicación con él.

Todos los niños son educables, todos los niños pueden aprender.

Los avances de la Ciencia unidos a la actividad incansable de muchos educadores nos llevan a que el concepto de educabilidad, extensible a todo ser humano con independencia de sus características, sea hoy en día una realidad no cuestionable.

La educación no tiene límites...

2. DEFINICIÓN DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA.

Los sistemas alternativos de comunicación "son instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales" (Tamarit, 1988,4).

"Llamamos comunicación alternativa a cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara. El uso de signos manuales y gráficos, el sistema Morse, la escritura, etc., son formas alternativas de comunicación para una persona que carece de la habilidad de hablar [..] Comunicación aumentativa significa comunicación de apoyo o de ayuda. La palabra <aumentativa> subraya el hecho de que la enseñanza de las formas alternativas de comunicación tiene un doble objetivo, a

[3] SNC: Sistema nervioso central

saber: promover y apoyar el habla, y garantizar una forma de comunicación alternativa si la persona no aprende a hablar" (Von, y Martisen, 1993, 24).

"En la actualidad se ha ido hacia el concepto más amplio de comunicación aumentativa (CA), que incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla" (Torres, 2001, 25).

No obstante no va a ser tan importante si hablamos de Comunicación Aumentativa (C.A), de Comunicación Aumentativa/Alternativa, o de Sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicación (SS.AA.C), lo decisivo va a ser proporcionar un medio para que todos los alumnos, con independencia de sus dificultades y por encima de su diagnóstico accedan a una comunicación funcional con su entorno. Por ello utilizaré diferentes terminologías para referirme a la Comunicación Aumentativa.

3. CLASIFICACIÓN Y COMPARACIÓN DE LOS SISTEMAS DE C.A.A.

Para clasificar los diferentes Sistemas de C.AA. cito textualmente a Basil, C. y a Puig, R., (1988, 23-43):

Los sistemas de comunicación sin ayuda.

Gestos de uso común.
Códigos gestuales no lingüísticos.
Sistemas de signos manuales de los no-oyentes.
Sistemas de signos manuales pedagógicos.
Lenguajes codificados gestuales.

B.- Los Sistemas de comunicación con ayuda.

Sistemas basados en elementos muy representativos.
Sistemas basados en dibujos lineales (pictogramas).
Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios.
Sistemas basados en las experiencias de enseñanza del lenguaje a antropoides.
Sistemas basados en la ortografía tradicional.
Lenguajes codificados <con ayuda>.

Comparación de los Sistemas de C.A.A.

La exposición comparativa de las ventajas y desventajas entre los sistemas de comunicación sin ayuda gráfica y con ayuda gráfica está fundamentada tomando como referencia los trabajos de Lloyd y Karlan (1983), el cuadro comparativo entre los sistemas gestuales y gráficos de Juárez y Monfort (1989) y las consideraciones en cuanto a la clasificación del cap. II: ¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación? de Tamarit (1982).

A. Sistemas de comunicación sin ayuda gráfica

- No precisan de unos niveles cognitivos previos en algunos de los Sistema sin Ayuda, pues por su metodología de enseñanza se adecuan a la necesidad del usuario.

- Se pueden iniciar desde edades muy tempranas.

- Son menos abstractos que los sistemas pictográficos.

- Son más accesibles, ya que la persona siempre lleva las manos consigo para poder signar, lo cual facilita la comunicación en cualquier contexto y situación.

- Se requiere que la persona que signa disponga de alguna motricidad para realizar los signos, (aunque siempre los signos se pueden adaptar a las posibilidades motrices del usuario).

- El proceso comunicativo puede ser bastante rápido.

- Requieren mucha atención por parte del interlocutor, pues no quedan escritos ni grabados sino representados en el espacio.

- Exigen del interlocutor el conocimiento de los signos, con lo cual en ocasiones la comunicación no se puede generalizar a muchas personas si no hay una sensibilización de las personas del entorno cercano al niño.

B. Sistemas de comunicación con ayuda gráfica

- Para alumnos con graves problemas motrices puede suponer una respuesta comunicativa, puesto que hay muchísimas adaptaciones para que el alumno pueda señalar (con la cabeza, con los pies, aprovechando cualquier resto motor de alguna otra parte de cuerpo etc.).

- El principal problema es que el usuario siempre ha de ir con su ayuda para poder comunicarse, ante lo cual habrá momentos del día donde no se le posibilite la comunicación.

- El proceso comunicativo se hace más lento.

- Requieren cierta atención y habilidades de discriminación visual.

- Exigen menos atención del interlocutor, pues al señalar el alumno, el adulto dispone de mayor tiempo para recibir el mensaje.

- Son más sencillos para las demás personas, ya que suelen llevar salida de voz que traduce los mensajes, o bien las letras correspondientes al pictograma seleccionado, ante lo cual con unas mínimas nociones acerca del sistema se puede conseguir una comunicación fluida.

Resaltar que lo importante no es el aprendizaje del Sistema de C.A.A., los Sistemas son un medio para la comunicación, pero no un fin en sí mismos. Lo importante es que el alumno adquiera un repertorio de destrezas que le posibiliten interaccionar con su entorno. De esta premisa se deriva la posibilidad de que se adapten los sistemas, se simultaneen con otros o se individualicen en función de las necesidades de cada usuario. En definitiva lo que nos interesa sea un método con ayuda o sin ella, es que el alumno consiga una comunicación funcional, espontánea y generalizable.

4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Las estrategias de enseñanza están tomadas de los trabajos de Camats y Basil, "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia" en Del Río, *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*, Martínez Roca, (Barcelona, 1997, 103-110).

A.- La Comunicación proceso multimodal:

Es muy importante aprovechar cualquier modo de expresión del niño por particular que este sea: una sonrisa, un llanto, gestos idiosincrásicos, legitimándolos como auténticas señales comunicativas.

El niño debe de percibir que se le escucha, que se le entiende, pues así se motivará hacia producciones más complejas.

Si por el contrario el niño percibe que no hay receptores sensibles que le escuchen, difícilmente se esforzará, pues pensará que sus producciones no son importantes, y lo más grave, que él no es importante y por lo tanto no merecedor de atención.

B.- Vigilar, esperar, reaccionar:

No siempre el niño manifiesta de forma claramente perceptible señales comunicativas. Por ello, es muy importante que el adulto sea capaz de mantener una actitud de alerta constante, para responder contingentemente a cualquier señal del niño, por mínima que nos parezca, otorgándole un auténtico sentido comunicativo.

C.- Cadena de construir-interrumpir:

A través de ésta técnica se aprovecha una actividad que el niño tenga rutinizada, o bien se genera de forma previa para luego interrumpirla con el objeto de elicitar en el alumno una demanda para continuar con un proceso que ya tiene interiorizado.

Recuerdo a un alumno que tenía un correcto lenguaje oral pero sin sentido comunicativo, sin embargo si le escondía la pasta de dientes a la hora del aseo personal (actividad rutinizada por el alumno), sí era capaz de forma espontánea de pedirme *"la pasta"*.

La ruptura estructurada suele provocar en los alumnos señales comunicativas.

D.- Dar información por adelantado:

Es importante ofrecerle al alumno las claves necesarias que le ayuden a saber dónde está, dónde va a ir, qué actividad es la siguiente, qué adulto de referencia va a aparecer en la próxima escena.

Cuando el alumno vive en un mundo de imprecisión, caótico, donde no tiene acceso a conocer su futuro inmediato, y en ocasiones ni tan siguiera le hemos ayudado a comprender su presente, es muy difícil que esté en predisposición de aprender Comunicación Aumentativa.

La puesta en práctica del Proyecto Peana elaborado por el Equipo Cepri, en muchos de nuestros Centros Educativos, ha supuesto un gran paso adelante en la Educación Especial.

E.- Dar oportunidades de comunicación:

En ocasiones, nuestra prisa por conseguir una comunicación fluida y eficaz y nuestro afán por conseguir resultados cuantificables en un corto espacio de tiempo, actúan como un freno para elicitar producciones comunicativas espontáneas.

Es importante no sólo conocer la C.A.A., sino aprender a ser pacientes, a adecuarnos al estilo comunicativo del interlocutor por diferente que nos resulte, ajustarnos a sus ritmos, a su tiempo de emisión de respuesta. De esta manera, estaremos evitando formar a comunicadores pasivos.

El alumno podrá ser usuario de Comunicación Aumentativa, pero no le será funcional si no encuentra a un interlocutor paciente que le posibilite iniciar y finalizar sus mensajes sin intromisiones.

F.- Dar modelos del modo de Comunicación:

Resulta difícil hablarle a un niño de la importancia de la C.A.A. cuando ese mismo niño observa que ningún adulto los utiliza, o que ningún compañero se dirige a él con la mencionada comunicación.

Aprenderán que signar es importante si las personas significativas para él le signan mientras que le hablan, entenderán que señalar pictogramas es interesante si observan que los demás también señalan en eso que llaman *"tablero de comunicación"*, al igual que usarán las ayudas técnicas cuando puedan comprobar que los adultos importantes en su vida también lo hacen, que han sido capaces de incorporarlas a la dinámica del aula, entonces y sólo entonces estaremos favoreciendo que puedan emerger comportamientos comunicativos.

El niño usuario de C.A.A. necesita tener modelos de referencia que utilicen su misma modalidad comunicativa y es la actitud del adulto un elemento de crucial importancia para que el usuario y los compañeros perciban la C.A.A. como una forma más de comunicarse.

Otras estrategias de las que nos hablan los mencionados autores son:

Guía física.
Señalar las actividades.
Dejar, iniciar y cambiar los temas de comunicación.
Espera estructurada.
Disponibilidad de múltiples tableros.
Seguir la propuesta de el que aprende.
Aprendizaje incidental.
Enseñanza en múltiples ambientes naturales.
Denominación.

5. USUARIOS DE C.A.A.

La clasificación de los tres primeros grupos de usuarios está fundamentada en los trabajos de Gortázar y Tamarit, "Lenguaje y comunicación", *Intervención educativa en autismo Infantil, t*ema 5 y 6, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, (Madrid, 1989, 59).

A.- Nos encontramos con alumnos que no tienen lenguaje oral pero que tienen intención comunicativa, su proceso comunicativo no está alterado, tan sólo necesitan de una herramienta válida para materializar sus pensamientos y deseos. Tal es el caso por ejemplo de niños con parálisis cerebral e inteligencia conservada, o niños sordos. Estos niños tienen dificultad para la producción oral pero sin embargo a nivel comunicativo, si se les dota de C.A.A., no tienen ninguna dificultad para hacerse entender.

B.- Otra parte de la población de usuarios son niños que tienen lenguaje oral, pero sin embargo no han comprendido su sentido comunicativo. Tal es el caso de muchos autistas. Pueden tener una correcta articulación del habla pero no haber interiorizado que el lenguaje sirve para comunicar, para intercambiar, para afectar en el entorno e integrarse plenamente en él. En estos casos, aunque el niño hable, se hace imprescindible la implantación de C.A.A. que le trabaje las diferentes funciones comunicativas para que el niño descubra el sentido comunicativo del lenguaje.

C.- Otro grupo, y en los Centros Específicos el más numeroso, lo componen los alumnos que tienen dificultad para el lenguaje oral a la vez que presentan dificultades para la comunicación. En algunos casos se trata de alumnos con retraso mental que presentan dificultades para mantener producciones orales funcionales así como para mantener interacciones comunicativas exitosas. Para este alumnado resulta de crucial importancia el establecimiento de C.A.A., como medio de integrarse socialmente pudiendo manifestar sus vivencias más profundas y sentidas.

D.- El último supuesto que nos encontramos corresponde a alumnos que tienen lenguaje oral aunque poco funcional y tienen desarrollado el sentido comunicativo. A este tipo de alumnado, aunque inicialmente se comunique, les puede igualmente beneficiar la implantación de C.A.A., puesto que les va a ayudar a mejorar sus producciones lingüísticas posibilitando un lenguaje más funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, en este apartado recordar que la C.A.A. lejos de frenar el lenguaje oral, por el contrario lo potencia, mejora y favorece.

6. FINES DE LA C.A.A.:

No podemos obviar en esta aproximación teórica a la C.A.A., los fines de los que nos habla Javier Tamarit:

"...Puesto que acabamos de decir que un SAC es un lenguaje (conjunto estructurado de códigos no vocales) tenemos ya el fin que persigue... : ese conjunto estructurado de códigos permiten capacidades de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación. Además, estos actos de comunicación deben entenderse como actos de comunicación funcional (como instrumento útil para llevar a cabo modificaciones en el entorno y para el manejo del mismo de manera adecuada), espontánea (esto es, con capacidad de iniciar acciones comunicativas, sin tener que delimitarse a ser respuesta de las acciones iniciadas por los demás), y generalizable (es decir, al menos potencialmente capaz de producir emisiones comunicativas en diferentes contextos y con diferentes personas, frente a una capacidad estrecha de generar emisiones sólo en los contextos en los que se ha enseñado y/o ante las personas que las han enseñado)" (Tamarit, 1992).

7.- PROCESO DE EVALUACIÓN Y TOMA DE DECISIONES PARA LA ELECCIÓN DE UN SISTEMA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA.

En el uso de todos los S.S.A.A.C. se debe hacer una cuidadosa valoración antes de su implantación y para analizar los progresos logrados en comunicación y lenguaje. Sólo esta evaluación permitirá analizar el proceso recorrido (problemas y avances) y planificar los pasos futuros en la intervención.

Una de las variables que mejor predicen el éxito en la intervención en el proceso de comunicación y lenguaje es el acierto en la elección del sistema más adecuado para una persona determinada, y para esta elección, es crucial realizar un amplio proceso de recogida de información sobre el usuario y su entorno.

7.1. Objetivos y características de la valoración

El *objetivo* principal del proceso de valoración del lenguaje desde la perspectiva de los S.S.A.A.C. es decidir si una persona con perturbaciones en el habla, el lenguaje y/o la

comunicación puede beneficiarse del uso de un sistema alternativo de comunicación. Así, pues, la evaluación está orientada a la *toma de decisiones* con la finalidad de establecer una estrategia de intervención adecuada a las posibilidades y necesidades de cada persona.

El proceso de valoración nos proporcionará una información imprescindible para la *intervención* y nos permitirá disponer de criterios de comparación a la hora de evaluar la eficacia de la intervención.

En relación a las características del *proceso de valoración* para el uso de S.S.A.A.C, señalaremos que, como en cualquier forma de evaluación del lenguaje, la toma de decisiones para planificar la intervención no deberá ser arbitraria, antes deberá ser *planificada,* lo más *objetiva* posible y *revisable.*

Partiremos de la opinión de los profesionales que trabajan con los posibles usuarios.

En la mayoría de los casos se ha optado por una *metodología observacional* y se han elaborado diversos protocolos, como es el caso de las *matrices para la toma de decisiones sobre sistemas alternativos de comunicación.* Además de estas, hay una serie de instrumentos, como son los cuestionarios, entrevistas, protocolos de observación, tets, de los cuales podemos disponer para recoger y estructurar la información pertinente para la evaluación.

7.2. El proceso de valoración. Pasos y características

1.- Proceso previo

Observación en los entornos naturales de las manifestaciones conductuales de la persona que se evalúa. Los evaluadores deben estar familiarizados con el niño/adulto, de forma que quienes evalúen no sean personas extrañas.

2.- Fases del proceso de valoración:

a). Valoración del usuario y de su entorno.

b). Análisis de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación disponibles.

c). Análisis para la selección de una o varias ayudas técnicas.

d). Valoración del sistema y las ayudas técnicas para un usuario concreto en base a las características que se están examinando.

e). Selección final de uno o varios sistemas y ayudas técnicas.

7.3.Áreas y factores a considerar

Área perceptiva. Visión y audición.

Área de desarrollo cognitivo y social.

Área específica de comunicación y lenguaje.

Área motora y manipulativa.

7.4. Consideraciones finales

Podemos destacar algunos de los requisitos que debería cumplir el sistema alternativo de comunicación que, tras un proceso de valoración, se debe recomendar a aquellas personas con trastornos en los aspectos vocales del lenguaje que puedan suplirse mediante sistemas alternativos de comunicación. Los requisitos serían:

Ofrecer la máxima rapidez posible de comunicación.

Ofrecer el máximo posible de comunicación y lenguaje.

Atender adecuadamente el mayor número de necesidades de comunicación del usuario.

Posibilitar que la persona sin habla pueda comunicarse en cualquier momento del día o la noche.

Ofrecer la posibilidad de adaptarse a cambios futuros.

Ser aceptado por el usuario y por las personas que más se relacionan con él.

Ser adecuado para el nivel de apoyo que se puede ofrecer al usuario.

8. DESCRIPCIÓN DE LOS DIFERENTES SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

8.1. Sistemas sin ayuda

8.1.1. Bimodal.

Descripción del sistema:

El Bimodal es un Sistema de Comunicación Aumentativa sin ayuda en el cual se utiliza simultáneamente el habla y los signos manuales, con la finalidad de favorecer el desarrollo de la lengua oral. Su gramática, a diferencia por ejemplo del Lenguaje de Signos es la misma que la del lenguaje oral. Monfort, Rojo y Juárez elaboraron un Programa elemental de Comunicación Bimodal para padres y educadores en el año 1982. Desde entonces son muchos los manuales que han ido saliendo a la luz relativos al uso de este sistema.

Usuarios:

Es un sistema pensado inicialmente para personas con déficit en la audición con la finalidad de facilitar el lenguaje oral y posibilitar la comunicación entre interlocutores oyentes e interlocutores con déficit auditivo. También se ha utilizado para usuarios oyentes con problemas para comunicarse por la vía oral. Este sistema, al igual que otros sistemas sin ayuda, se ha utilizado para personas con retraso mental y trastornos generalizados del desarrollo.

Estrategias:

Siguiendo el Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias (Torres, S. 2001, 77),

Con niños sordos pequeños se procede por inmersión lingüística

Con autistas y deficientes profundos es aconsejable empezar por algún tipo de aprendizaje sistemático basado en refuerzos

Con padres y profesionales se aprende sistemáticamente el sistema para posteriormente aplicarlo.

8.1.2. Lengua signada española (lse)

Descripción del sistema:

La Lengua de Signos no es un sistema de comunicación aumentativo sino un verdadero lenguaje, es la lengua natural del sordo. Al ser una lengua tiene su propia gramáticas y estructuras sintácticas. Es una lengua visual, gestual, simultánea y espacial, explotando de esta manera sus posibilidades sintácticas. Los mecanismos gramaticales se basan en aspectos como:

Uso particular del espacio

La modificación sistemática del movimiento con que viene producido el signo

La producción de movimientos no manuales Es destacable la utilización lingüística del espacio.

Usuarios:

La utilizan la mayoría de los sordos adultos para comunicarse entre ellos. Si importante y necesaria es para las personas sordas en general, resulta fundamental y única para la mayoría de sordos prelocutivos profundos, los cuales difícilmente pueden acceder a un lenguaje oral suficiente para la comunicación.

También el vocabulario LSE se emplea en personas con problemas cognitivos graves, no así su gramática o sintaxis.

Estrategias:

Según el Manual de comunicación aumentativa y alternativa de Santiago Torres (2001,96) hay dos niveles:

Fonológico o querológico según la LSE, estudia los queremas o unidades más pequeñas de la lengua, que marcan diferencias mínimas o pares mínimos entre signos:

Queirema (configuración de la mano)

Toponema (lugar donde se articula el signo)

Quinema (movimiento de la mano)

Quineprosema (dirección del movimiento de la mano)

Queirotropema (orientación de la palma de la mano)

Prosoponema (expresión de la cara)

Morfológico, que estudia las unidades de significado más pequeñas según configuración, orientación, localización y componentes no manuales.

8.1.3. Sistema de comunicación total-habla signada.

Descripción del sistema:

Es uno de los sistemas más utilizados en los centros de educación especial por su gran utilidad para alumnos con dificultades en la comunicación. Su difusión y conocimiento ha ayudado a muchos escolares a abandonar un mundo de silencio. Este programa incluye dos componentes que lo diferencian de otros procedimientos de intervención:

Habla Signada, el niño/adulto signa y habla de forma simultánea

Comunicación Simultánea, los profesores, familiares y amigos utilizan dos códigos a la vez, el habla y los signos

Su aprendizaje y utilización ni dificulta ni frena la aparición del lenguaje, sino que por el contrario favorece y potencia la aparición y el perfeccionamiento del mismo.

Usuarios:

En su Programa, Schaeffer et cols (1980) indican que es apropiado para personas con retraso mental grave y severo, autistas, niños afásicos o sin habla y personas con problemas moderados y severos del lenguaje. Aunque inicialmente este Programa se empleó con alumnos diagnosticados de autismo, se ha comprobado, en la actualidad, su aplicabilidad con usuarios que, por diferentes motivos, presentan dificultades para acceder a la comunicación a través de la vía oral. En un estudio realizado se observó que este sistema de comunicación era el más utilizado en los centros de educación especial en España.

Estrategias:

La fuerza del Programa reside no tanto en el hecho de que el soporte alternativo a la palabra sean los signos, sino principalmente en el procedimiento específico de enseñanza de ese soporte.

Un procedimiento de aprendizaje sin error, encaminado directamente a la enseñanza, por un lado de pautas de comunicación expresiva (los signos) y, por otro, pero indisoluble del anterior, de funciones comunicativas. Esta enseñanza inseparable, de topografías (signos) y de funciones, a través de la técnica de instrucción de encadenamiento hacia atrás, es la responsable de la adquisición de los signos y del uso espontáneo, generalizado y funcional de esos signos. Para maximizar la espontaneidad que la enseñanza de signos necesita, el Programa de Habla Signada sigue ocho pasos: (textual de B. Schaeffer)

Empezar con la expresión de deseos

No dar énfasis a la imitación y al lenguaje receptivo

Usar la pausa o espera estructurada

Fomentar la auto corrección

Evitar la asociación de la comunicación con el castigo

Proveer de información indirecta

Premiar la espontaneidad incluyendo criterios de adquisición

Enseñar el español signado usando Comunicación Total

Como técnicas fundamentales se utilizan el moldeamiento, el encadenamiento hacia atrás, el aprendizaje sin error y refuerzos naturales.

8.1.4. El vocabulario makaton

Desarrollado en los años setenta en el Reino Unido por Margaret Walker, con el fin de proporcionar un vocabulario básico y funcional a algunos adultos sordos y con retraso mental que se encontraban en un ámbito hospitalario. Más tarde empezó también a emplearse con niños.

1.- Su característica principal es que se encuentra organizado en diferentes estadios de desarrollo.

2.- Consiste en un vocabulario básico y funcional de unas 350 palabras con sus correspondientes signos, referentes a:

Nombres.

Verbos.

Adjetivos.

Pronombres.

Preposiciones.

3.- El vocabulario se enseña de forma progresiva, secuencial, en un orden de creciente complejidad:

- Los conceptos básicos primero
- Más tarde los más complejos y abstractos.

4.- El vocabulario se organiza en 9 etapas. Cada una de ellas comprende 35-40 palabras nuevas, con un vocabulario preestablecido para cada etapa.

5.- El listado del vocabulario es general, para todos los posibles usuarios, y aunque se pretende personalizarlo para responder a las necesidades individuales, no resulta posible tener en cuenta las características especiales de cada niño.

6.- Walker (1976) sostiene que todos los niños deben aprender el vocabulario MAKATON , aunque admite que se pueda añadir otras palabras.

7.- El vocabulario se enseña combinando habla y signos y empleando, si es preciso, símbolos gráficos.

8.- Los signos que sirven de soporte a este S.C.A.A. se adaptan del lenguaje de sordos.

9.- Sigue la estructura sintáctica del lenguaje oral.

11.- Se necesita hacer un curso de formación y la autorización de la autora para poder ponerlo en práctica.

8.2. Sistemas con ayuda.

8.2.1. Sistema de comunicación por intercambio de figuras/imágenes (pecs).

Al usuario de este Sistema, se le enseña a aproximarse y despegar la/s tarjeta/s de sus soportes de comunicación y darla/s al adulto en petición o demanda de lo que desea, quiere, siente…e.t.c. Las representaciones de las figuras pueden ser variadas; dibujos sencillos en color, pictogramas S.P.C. u otros, fotos, objetos reales plastificados…e.t.c., y deben representar los deseos, intereses y motivaciones más queridos y deseados por el usuario. Partir de ellos. Indagar antes qué le gusta, darle a elegir entre diferentes bebidas, alimentos, juguetes…e.t.c.

Población destinataria

Originalmente fue desarrollado para ser usado con niños en edad preescolar (18 meses de edad) con Autismo, Trastornos Generalizados del Desarrollo (T.G.D.) y otros desórdenes socio-comunicativos quienes no poseen lenguaje funcional o socialmente aceptable. Es decir, niños que no hablan o lo hacen de manera autoestimulatoria, o son sumamente ecolálicos. Con el tiempo, se modificó y amplió y actualmente se utiliza con personas de todas las edades (incluyendo personas adultas) y con una amplia variedad de desórdenes comunicativos.

Fases en la enseñanza

Fase I - El intercambio físico

Objetivo Final: Al ver un item de "mayor preferencia", el alumno recogerá la figura del item, extenderá la mano hacia el instructor, y soltará la figura en la mano de éste último.

Evaluar los reforzadores.

El ambiente de entrenamiento.

El alumno y dos entrenadores están sentados a la mesa de entrenamiento. Uno de los adultos está sentado detrás del niño y el otro enfrente de él. El objeto, alimento…e.t.c. "más" preferido está presente pero ligeramente fuera del alcance del niño. La figura del objeto, alimento…e.t.c. se encuentra sobre la mesa entre el niño y el objeto, alimento…e.t.c. deseado.

Protocolo de entrenamiento:

CONSIDERACIONES:

En esta fase no se emplean instigaciones verbales directas como "Dame la figura" o "¿Qué quieres?".

Utilizar más de un objeto, alimento…e.t.c. preferido, presentando uno cada vez.

No realizar todo el entrenamiento en un solo ensayo masivo. Durante todo el día se debe disponer de 30 oportunidades para el entrenamiento.

Son necesarios dos entrenadores para esta fase.

1.- Intercambio completamente ayudado.

Se moldea al alumno a recoger la figura, extender la mano y entregar la figura. Una vez que la figura ha tocado la mano abierta del instructor, éste refuerza verbalmente al niño ("¡Ah, tú quieres gusanitos, caramelos…e.t.c.!" o "¡Oh, tú quieres los gusanitos, los caramelos…e.t.c.!") y le da lo solicitado. Simultáneamente el instructor que ayuda físicamente al alumno hace que suelte la figura.

El instructor sentado enfrente del niño puede utilizar "ayudas de atención" - llamando al niño por su nombre, señalando lo que hay disponible "¡Tengo gusanitos, caramelos…e.t.c.!". No utilizar instigaciones directas.

En esta primera fase se trabaja con solo *una* figura.

2.- Desvanecer la ayuda física.

Desvanezca los instigadores para soltar la figura, luego para extender la mano, a continuación desvanezca los instigadores para recoger la figura.

Utilizar el encadenamiento hacia atrás. Ir demorando el reforzamiento verbal hasta que el niño haya soltado la figura en la mano abierta del instructor. Será entonces cuando el instructor lo refuerce verbalmente y simultáneamente le de lo solicitado. Repetir el proceso hasta que el alumno suelte la figura en la mano abierta del instructor sin instigación en el 80% de los ensayos.

Reforzar siempre cada intercambio exitoso. No es el momento de decir "No". Disminuir la ayuda física que se utiliza para recoger la figura y extender la mano con ella hacia la mano abierta del instructor. Continuar mostrando al alumno la mano abierta tan pronto como éste extiende la mano ya sea para coger los objetos, alimentos…e.t.c. o la figura que lo representan.

Siga este paso hasta que el alumno, viendo la mano abierta del instructor, recoja la figura, extienda la mano hacia el instructor, y la suelte en su mano abierta. Dé inmediatamente lo pedido y refuércelo verbalmente.

3.- Desvanecer la ayuda de la "mano abierta".

Empiece, esperando (por periodos cada vez más grandes) a que el alumno extienda la mano con la figura hacia usted antes de abrir la mano para recibir la figura. Continuar hasta obtener éxito en el 80% de los ensayos.

Fase II - Aumentando la Espontaneidad

Objetivo Final: El alumno va a su tablero de comunicación, despega la figura, va hacia el adulto y suelta la figura en la mano de este.

- El ambiente de Entrenamiento:

Pegar la figura de un objeto, alimento, actividad…e.t.c. de mayor preferencia con Velkro a un tablero de comunicación. Este podría ser un folio plastificado, o la cubierta de exterior de un bloc pequeño…e.t.c. El alumno y el instructor están sentados a la mesa como en la Fase I. Se deben tener varios objetos, alimentos…de su preferencia disponibles así como sus figuras correspondientes.

Protocolo de entrenamiento

CONSIDERACIONES:

Durante esta fase no se emplean instigaciones verbales.

Enseñe una variedad de figuras, presentando una cada vez.

Realice inventarios de reforzadores con frecuencia.

Deben intervenir varios instructores.

Además de los ensayos estructurados del entrenamiento, debemos crear por lo menos 30 oportunidades de petición espontánea durante las actividades funcionales de cada día.

1.- Retirar la figura del tablero de comunicación.

Usar moldeamiento para enseñar al alumno a retirar la figura del tablero de comunicación.

Permitir al alumno el acceso a algún alimento, juguete…e.t.c. de su agrado y después de 10 a 15 segundos, realizaremos el primer ensayo de entrenamiento retirando el objeto, alimento… al alcance del alumno al tiempo que el tablero de comunicación contiene sólo la figura/imagen del objeto, alimento … deseado y disponible.

El alumno ha de retirar la figura del tablero/bloc de comunicación, tender la mano al instructor, y soltar la figura en la mano de éste. Si es necesario, use ayuda física para guiar al alumno a retirar la figura. Desvanezca la ayuda de manera que el alumno obtenga éxito en el 80% de los ensayos.

2.- Aumentar la distancia entre el instructor y el alumno.

Cuando el niño está extendiendo la mano al instructor, éste se aleja del alumno para que tenga que ponerse de pie y extienda la mano al adulto. Ir aumentando gradualmente la distancia entre el alumno y el instructor pero manteniendo una estrecha proximidad entre la figura y el niño. Reforzar mientras el intercambio se completa, y no después de él.

3.- Aumentar la distancia entre el alumno y la figura.

El alumno debe aprender a ir y encontrar las figuras de su tablero de comunicación.

Aumentar sistemáticamente la distancia entre la figura y el alumno de forma que éste deba ir a la figura y luego al adulto para completar el intercambio. Continúe reforzando como antes se indicó.

SUGERENCIAS

Como el alumno aún no discrimina figuras, pondremos la que se está usando en la cubierta exterior del libro o bloc de comunicación, y guardaremos el resto dentro.

Asignaremos a cada libro/bloc de comunicación un lugar en la clase, en casa…e.t.c. El niño tiene que saber en todo momento donde encontrarlo.

El instructor, el personal, los padres, e.t.c., son los responsables de poner la figura en el bloc de comunicación una vez que el alumno nos la haya entregado. No decirle al niño”Coloca la figura en su lugar”. No obstante, es bueno que el niño se vaya haciendo responsable de poner en su sitio su bloc de comunicación, por lo tanto, es aceptable decirle “Guarda tu bloc de comunicación”.

FASE III - Discriminación de la figura
Objetivo Final: El alumno solicitará los objetos, alimentos…deseados dirigiéndose al bloc de comunicación, seleccionando la figura apropiada de un grupo de ellas, acercándose

hacia el otro miembro de la comunicación y entregando la figura.

- El ambiente de Entrenamiento en discriminación:

El alumno y el maestro están sentados en la mesa, uno frente al otro.

Tienen disponibles varias figuras de objetos, alimentos…*deseados*, así como objetos, alimentos… *no preferidos* y sus figuras.

Protocolo de entrenamiento

CONSIDERACIONES:

Durante esta fase no se emplean instigaciones verbales.

Además de las actividades estructuradas, planificar por lo menos 20 oportunidades incidentales por día.

Variar la posición de las figuras en el bloc de comunicación hasta que se haya dominado la discriminación.

1.- Discriminación.

Enseñe primero la discriminación entre una figura preferida, relevante y una no deseada, inapropiada.

A.- Presentar el bloc de comunicación con dos figuras en él y un objeto, alimento… sumamente reforzante y otro no preferido, "irrelevante". Si el niño entrega la figura/imagen apropiada, se le proporciona lo que quiere y se le refuerza. Si el niño da la figura "irrelevante" se le dará el objeto "irrelevante".

Los errores continuos requieren un entrenamiento especial sobre discriminación:

Usar figuras distractoras ”en blanco”.

Procedimientos que ayudan a la discriminación visual (por ejemplo; alinear los objetos con sus figuras correspondientes).

Continuar así hasta que el 80% de los ensayos sean exitosos usando una variedad de figuras.

B.- Se le presentan dos objetos/alimentos/bebidas…e.t.c. altamente deseados, que se hayan trabajado anteriormente y que el niño pide adecuadamente. En su tablero de comunicación se le ponen las dos figuras. El niño despega y da al maestro una de las figuras y la maestra le da lo que representa, después coge la otra figura y la da al maestro volviéndose a repetir la secuencia de que este le de lo que pide.

2.- Verificaciones de correspondencia.

Asegurarnos que las peticiones del alumno corresponden a sus acciones. Usar uno o ambos de los métodos que se dan a continuación.

Presentar dos objetos, alimentos… deseados y el bloc de comunicación con dos figuras. Cuando el niño dé la figura se le debe indicar que tome el objeto, alimento…a que se refiere la figura. Si toma lo apropiado, se refuerza.

Si no lo hace, se dice, "Tú pediste el________" y se señala el objeto, alimento…Luego se señala el objeto, alimento preferido y se dice, "Si tú quieres esto dime" (señalaremos ahora la figura apropiada).

Presentar algo deseado y el bloc de comunicación con dos figuras. Si el niño solicita lo deseado usando la figura correcta, se verificará que la correspondencia es adecuada. Si entrega la figura equivocada, diga: ”Yo sólo tengo_____” señalando lo deseado y a la figura. Asegurarse que lo que se le ofrece es algo que el niño quiere realmente y que la figura “distractora” es de algo que él no quiere.

3.- Tamaño reducido de la figura/imagen.

Deberemos ir reduciendo el tamaño de las figuras/imágenes conforme los tableros de comunicación se vayan llenando.

SUGERENCIAS

Durante la discriminación de figuras se deben poner en sitios diferentes del tablero para que no aprenda a retirarlas de un sitio específico.

Poner ocasionalmente en el tablero la figura de algo no deseado, si el niño la entrega y reacciona negativamente sabremos que no está discriminando correctamente.

Evitar responder con un NO cuando el niño cometa errores. Se le dará lo pedido y si responde negativamente se le señalará la figura correcta en el tablero y se dirá “Si quieres_________, necesitas pedir_________”.

FASE IV – Estructura de la Frase

Objetivo Final: El niño pide objetos, alimentos...e.t.c. presentes y otros que no lo están empleando una frase con varias palabras dirigiéndose al tablero, cogiendo la figura de “Yo quiero” poniéndola en la tarjeta porta frase, cogiendo la figura de lo que es deseado, poniéndola sobre la tarjeta porta frase que se retira del tablero, para aproximarse a la persona que interviene y entregársela. Al final de esta fase se deben tener de 20 a 50 figuras en el tablero y comunicarse con una amplia variedad de personas.

Protocolo de entrenamiento

1.- Figura estacionaria “Yo quiero”. La figura “Yo quiero” está fija en el lado izquierdo de la tarjeta porta frase, guiar físicamente al niño para que ponga la figura de lo deseado sobre la tarjeta porta frase al lado de la figura “Yo quiero”. Luego guíelo para entregarla al profesor y desvanezca gradualmente las ayudas. El dominio es conseguido cuando el alumno puede fijar la figura de lo que quiere pedir en la tarjeta porta imagen y se lo entrega al maestro sin ayudas por lo menos en el 80% de los ensayos.

2.- Moviendo la figura “Yo quiero”. Se moverá a la esquina superior izquierda del tablero de comunicación. Cuando el niño quiera pedir algo deseado se le guiará para recoger la figura “Yo quiero”, colocarla en la parte izquierda de la tarjeta porta frase , recoger y colocar la figura de lo deseado al lado de esta en la mencionada tarjeta, aproximarse al instructor con quién se comunica y dársela sin ninguna instigación por lo menos en el 80% de los ensayos.

3.- Referentes que no están a la vista. Guarde el referente inmediatamente después que el niño lo ha solicitado y recibido. Debe aprender a solicitar cosas que él sabe que están disponibles pero que no ve.

SUGERENCIAS

Cuando el instructor reciba la tarjeta le dará la vuelta para que el niño la vea, y señalando cada una de las figuras le dirá: "Tú me dijiste: Yo quiero__________". También se le puede enseñar al niño a señalar cada figura al tiempo que nombra cada palabra. Si el niño está empezando a hablar con las figuras, si el instructor hace una pausa entre decir "Yo quiero" y el nombre de lo deseado, el niño con frecuencia dice oralmente lo solicitado. El instructor debe despegar las figuras de la tarjeta porta frases y devolverlas al tablero. Si el niño no pone en orden las figuras en la tarjeta porta frase ordénelas discretamente mientras le da vuelta para que se pueda leer. Codificar el "Yo quiero" si el niño continúa teniendo dificultades.

FASE V – Respondiendo a ¿Qué deseas?

Objetivo Final: El alumno puede pedir en forma espontánea una variedad de items y contestar la pregunta: "¿Qué deseas?"

1.- Demora cero segundos. Con un objeto deseado y la tarjeta "Yo quiero" en el tablero, el profesor *simultáneamente* señala la figura "Yo quiero" y pregunta "¿Qué deseas?". El niño deberá recoger la figura "Yo quiero", pegarla en la tarjeta porta frase, colocar la figura/imagen de lo deseado y completar el intercambio.

2.- Incrementando el intervalo de demora. Incrementar el tiempo entre preguntar "¿Qué deseas?" y señalar la tarjeta "Yo quiero".

3.- Sin ayuda de señalamiento.

FASE VI – Respuesta y Comentarios Espontáneos

Objetivo Final: El alumno contesta apropiadamente a la pregunta "¿Qué deseas?", "¿Qué ves?", "¿Qué tienes?" así como a preguntas similares cuando se hacen al azar.

1.- "¿Qué ves?". Use la "instigación demorada" para enseñar la figura de "Yo veo".

2.- "¿Qué ves?" versus "¿Qué deseas?". Preguntar al azar "¿Qué ves?" y "¿Qué deseas?". Este paso es el más difícil en el P.E.C.S. y se tiene tener paciencia.

3.- "¿Qué tienes?". Trate de usar items de baja preferencia.

4.- "¿Qué ves?" versus "¿Qué deseas?" versus "¿Qué tienes?".

5.- Preguntas adicionales: Entrene la respuesta a preguntas tales como" ¿Qué es?", "¿Qué escuchas?", "¿Qué hueles?".

6.- Pedido espontáneo.

SUGERENCIAS

En esta fase del entrenamiento utilizar objetos que sean familiares al niño pero que NO sean items altamente reforzantes.

Unir el premio tangible con el reforzamiento social.

Introduciendo Conceptos Adicionales del Lenguaje

Objetivo Final: El alumno usa una amplia gama de conceptos del vocabulario en una variedad de funciones comunicativas.

1.- Conceptos de Color/Tamaño/Situación.

2.- Diferenciar el pedido SI/NO versus la denominación SI/NO.

8.2.2. Sistema pic (pictogram ideogram communication)
Descripción del sistema:

Creado por Subhas C. Maharaj (1980) y promovido por la George Reed For the Handicapped.
Su origen es de Canadá. Es un sistema simbólico de comunicación muy popular en los países nórdicos. Consiste en dibujos blancos estilizados utilizados sobre fondo negro y la glosa está





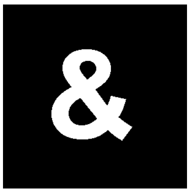




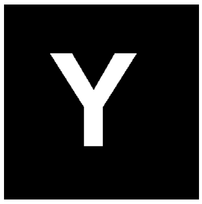
escrita en blanco. El sistema combina símbolos pictográficos e ideográficos. Los primeros están constituidos por signos gráficos cuya configuración se asemeja a lo que representa (altamente iconográficos).

Los símbolos ideográficos del sistema son de dos tipos:
Símbolos que se basan en imágenes significativas convencionales y previas a la existencia o independientes a la creación del P.I.C.









Símbolos que obedecen a representaciones esquemáticas que son propias del sistema PIC





Los símbolos PIC se pueden combinar con otros sistemas lo que posibilita que los usuarios puedan ampliar se comunicación con la construcción de nuevas palabras o frases cada vez más complejas.

Usuarios:
Personas con limitaciones en la comunicación oral
Niños pequeños, mayores o adultos con problemas de aprendizaje graves que limitan la comunicación y que se pueden beneficiar de un sistema pictográfico

Adecuado para ciertas personas con problemas visuales

Estrategias:

Las mismas que para otros sistemas gráficos. Una gran ventaja que tiene es que, por su parecido con otras señales gráficas (emblemas, señales…) facilita la integración de signos en la comunicación ya que es un sistema muy iconográfico y sus dibujos recuerdan de forma muy intuitiva a la realidad. En el caso de los símbolos ideográficos, especialmente los específicos del sistema, requieren de un proceso de "familiarización" con los mismos.

8.2.3. Sistema spc (picture communication symbols).

Descripción del sistema:

Sistema elaborado por Roxana Mayer-Johnson en 1981. Es un sistema basado principalmente en símbolos pictográficos (dibujos sencillos e icónicos) que representan la realidad. Se complementan con algunos ideogramas y con el abecedario, los números y algunas palabras carentes de símbolo. Cada pictograma lleva escrita encima la palabra, aunque en algunos conceptos abstractos tan solo aparecen las palabras. Los hay de tres tamaños (8, 5 y 2,5 cm) aunque se pueden ampliar o reducir según las necesidades del usuario. Los símbolos utilizados en el PCS presentan las siguientes características:

-Representan las palabras y los conceptos más habituales en la comunicación cotidiana.

-Fácil y rápidamente diferenciables entre ellos.

-Sencillez en cuanto al diseño.

-Universalidad (adaptado a múltiples idiomas).

-Se ofrece en un soporte reproducible con facilidad, abaratando costes y facilitando la tarea de preparación de materiales y paneles.

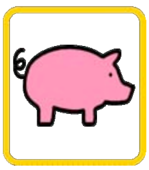
En un principio apenas se contaba con un total de 300 símbolos dibujados en blanco y negro, con el objeto de poder ser reproducidos con facilidad y poder atribuirles posteriormente un fondo o reborde de color. En la actualidad los símbolos se proporcionan tanto en blanco y negro como en color, con fondo o reborde de color.

En la actualidad existen programas como el Boardmarker SPC que permite generar diversos materiales dando la posibilidad de elaborar cuentos, horarios, paneles informativos, tableros de comunicación, etc… agilizando la intervención.

Los símbolos se clasifican en cuatro categorías:

1.En función de la representatividad:

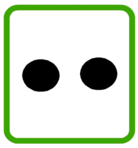
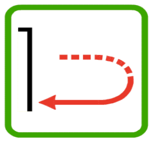
Pictográficos: poseen un alto parecido con la realidad u objeto representado.





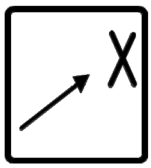
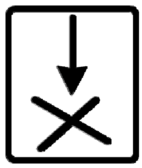


Ideográficos

CERCA

Abstractos: Responden a convencionalismo propio del sistema, por tanto no guardan parecido con la realidad

Internacionales: se trata de signos de uso común en gran parte del mundo, adaptados al sistema.

IR

Signos de puntuación: se basan en la realización de pequeñas adaptaciones en base a su significado habitual.

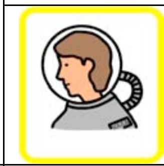
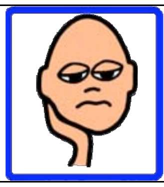
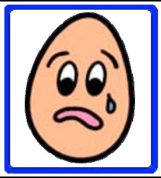
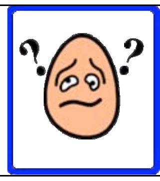
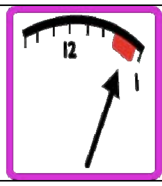
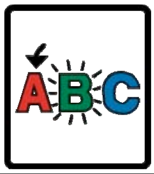
PREGUNTA



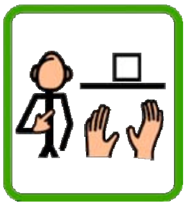
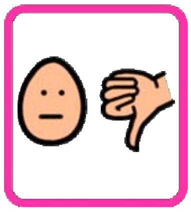
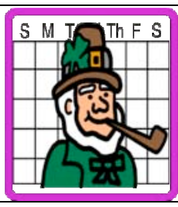
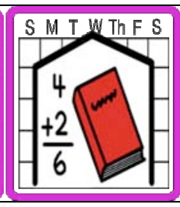
EMOCIONADO



2. En función de las categorías de significado:

Personas	ASTRONAUTA 	MAESTRA 
Acciones	CONSTRUIR 	ABRAZAR 
Cosas	BOLÍGRAFO 	BROCHA 
Sentimientos	ABURRIDO 	DISGUSTADO 
Ideas	SUERTE 	CONFUSO 
Relaciones espaciales y temporales	MINUTO 	DELANTE 

3. En función de la composición de los símbolos:

Simples	(Un solo objeto o representación de la acción)	BOLÍGRAFO 	BROCHA 
Compuestos	Superpuestos (Un símbolo que contiene o niega a otro)	CLASE DE DIBUJO 	BANCO 
	Yuxtapuestos: (El significado del símbolo se construye con la suma de los significados de los símbolos usados)	YO QUIERO 	NO ESTO PREPARADO 
	Combinados: (de la combinación de dos o más símbolos, surge un símbolo diferente)	PICANTE 	PIJAMA 
Símbolos Culturales	Adaptar los pictogramas a las peculiaridades culturales de los usuarios	 	 

Roxana Mayer recomienda asignar un fondo o reborde de color, en función de la categoría gramatical de cada pictograma. Con el objeto de unificar estas consignas y facilitar el uso de signos de diferentes sistemas en el mismo panel de trabajo de un usuario, estos colores se asemejan a los propuestos por el sistema Bliss, esto es:

Fórmulas sociales (mensajes con contenido social): rosa o morado
Verbos: verde
Personas o sustantivos referidos a personas: amarillo
Nombres o sustantivos en general : naranja
Miscelánea: blanco

Descriptivos (adjetivos): azul

Entre las ventajas de usar este código de colores, Soro y Camats (1994) sugieren:

Ayudan a recordar dónde está el símbolo en el tablero de comunicación, agilizando así su búsqueda.

Favorece el desarrollo de la organización sintáctica de enunciados sencillos.

Mejora el aspecto visual del tablero de comunicación.

A nivel sintáctico, a diferencia de Bliss, no tiene una sintaxis propia, se adecua a cada idioma. Al carecer de numerosos nexos, adverbios y partículas hace que la construcción de frases suela ser simple.

Usuarios:

Personas con parálisis cerebral sin posibilidad de habla inteligible

Personas con déficit motor grave

Personas con déficit motor asociado a sordera, afasia, autismo, retraso mental

Personas en general con problemas de comunicación

Estrategias:

El método recomienda una serie de consideraciones generales para facilitar su enseñanza. La primera consistiría en el trazado de un plan en el que se establezca el vocabulario, los objetivos, orden de presentación…

Una vez confeccionado el plan, se recomienda seguir cuatro etapas:

-Comenzar por la enseñanza de aquellos signos que sean altamente significativos para el usuario y que vayan a ser de uso frecuente en su vida cotidiana.

-Colocar los símbolos aprendidos en el soporte de comunicación. En su colocación tendremos en cuenta:

-Las capacidades motrices del usuario.

-Ordenar los pictogramas columnas de categorías semánticas para facilitar la estructuración de la frase (clave fitzgerald 1954).

-Incorporar los símbolos aprendidos a la comunicación cotidiana.

-Enseñar a encadenar palabras (frases simples).

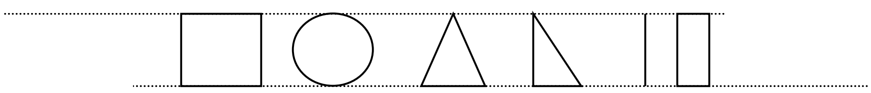
8.2.4. Sistema bliss

Descripción del sistema:

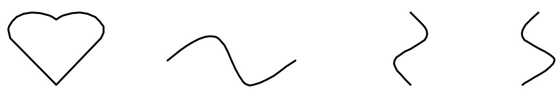
El Bliss es un sistema gráfico-visual diseñado por Karl Blitz, (Charles Bliss cuando cambió de nombre en Inglaterra) y llevado a la concreción sistemática por el Notario Crippled Children Center en 1971.

El sistema en sus aspectos gráficos se basa en:

-Formas geométricas básicas y sus segmentos: estas formas y segmentos se utilizan en diferentes tamaños, medio, cuarto y completo así como en orientaciones diferentes.



-Además consta de unas formas ADICIONALES, que son utilizadas en tamaño completo:



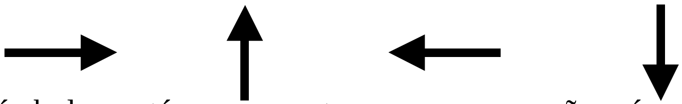
- Y de una serie de Símbolos INTERNACIONALES:
  - -Números:

0, 1, 2, 3, 4…

  - -Signos de puntuación:

. , ? ¡

  - -Flechas en varias orientaciones:



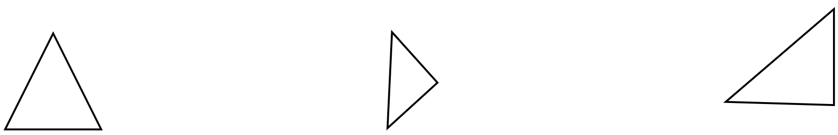
Los símbolos están compuestos por un pequeño número de formas gráficas básicas: círculos, cuadrados, líneas horizontales y verticales.

Tipos de símbolos:

Símbolos pictográficos	Poseen cierto parecido con lo que intentan representar	CASA	SILLA	
Símbolos Ideográficos	Sugieren una idea, no existe parecido con el referente	ARRIBA	AGUA	
Símbolos Arbitrarios	Expresan significados convencionales sin relación con lo que intentan representar	Internacionales	SUMA +	DIVISIÓN
		Bliss	ÉL, LA, LO	UN, UNO, UNA
Símbolos Compuestos	Están formados por la agrupación de varios símbolos para formar uno nuevo	Secuenciados	Música =oreja + nota musical	
		Superpuestos	Water= silla + agua	

Además, debido a que los símbolos de este sistema están formados por un pequeño número de formas básicas, existen una serie de factores diferenciadores del significado entre un símbolo y otro. Estos factores que determinan el significado de los símbolos según consta en el Manual para instructores de personas con discapacidad de la comunicación de Eugene T. MC. Donald, E D (1985) son:

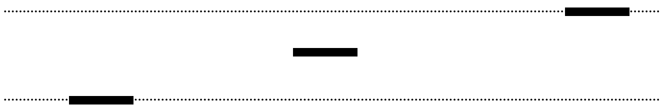
Configuración: pequeñas diferencias en cuanto a la configuración del símbolo da lugar a significados muy diferentes



Tamaño: La misma forma, en tamaños diferentes, supone también significados diferentes.



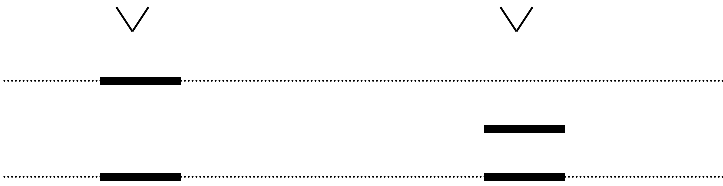
Posición: el significado del símbolo está determinado también por su posición en el espacio, en relación a las líneas de referencia (línea de cielo y línea de tierra.



Dirección:

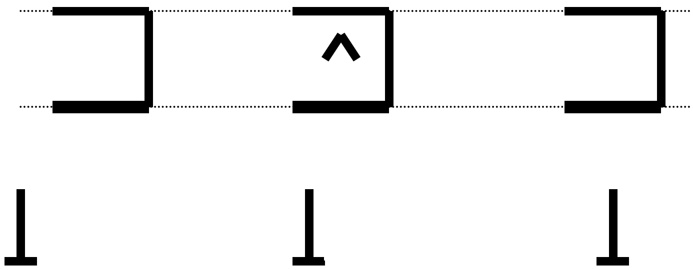


Espaciado entre



Posición del Lo localizador una parte específica del objeto representado por el símbolo y lo convierte en el significado del mismo. Este se coloca a 1/8 de distancia del símbolo al que acompaña, con el objeto de diferenciarse claramente de él.

Números:



Referentes posicionales: la posición de la flecha cambia el significado.



Uso de indicadores: Se colocan encima de la “línea de Cielo” y modifican el significado del símbolo.

Indicador de Plural: **X**

Indicador de Infinitivo o indicativo: ^

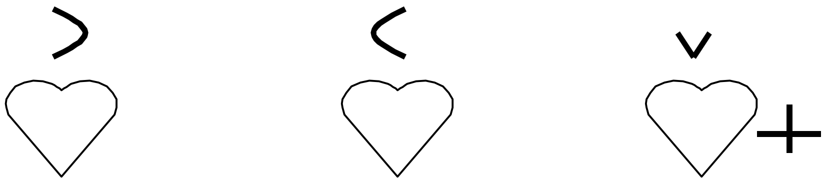
Indicador de pasado: **)**

Indicador de futuro: **(**

Indicador de objeto: ▯

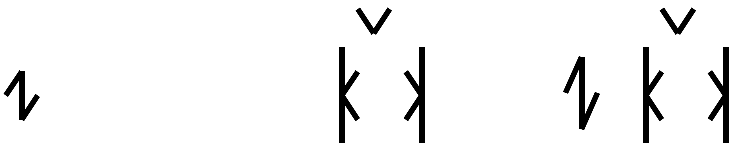
Indicador de Descripción: **V**



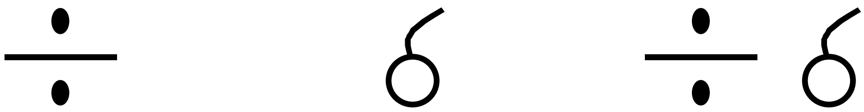


Empleo de síml[illegible]ales:

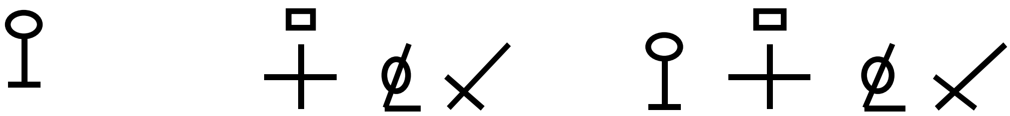
Significado opuesto: colocado antes del símbolo expresa el contrario del mismo.



Parte de: colocado antes del símbolo expresa el significado de una parte contenida en el mismo.



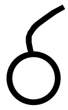
Metáfora: colocado delante expresa una idea metafórica del significado del símbolo original.



Intensidad: se coloca detrás del símbolo y modifica la intensidad del significado.



Utilización de letras del alfabeto: colocadas después del símbolo pueden aclarar su significado.



FRUTA

 **M**

FRUTA **MELÓN**

En lo referente al nivel sintáctico, El sistema Bliss posee una sintaxis propia, que le diferencia del castellano y es recogida en Semantography (Bliss 1965).

- En relación a los tiempos verbales, se recogen tres tiempos diferentes, presente, pasado y futuro. Estos se señalan con los indicadores de acción.
- En relación a las frases encontramos también algunas diferencias significativas:

-Formas afirmativas: El orden de los símbolos es idéntico al castellano excepto en algunos casos, tal como cuando aparecen pronombres reflexivos que cambia el orden:

Te lavo	Yo lavo (a) ti
CASTELLANO	**BLISS**

-Formas interrogativas: en estos casos se comienza con el símbolo para preguntar.

¿Qué quieres?	¿Qué (cosa) tú quieres?
CASTELLANO	**BLISS**

Usuarios:

En principio el sistema Bliss no estaba diseñado para personas con necesidades educativas especiales. Bliss buscaba encontrar un lenguaje universal para comunicarse personas de diferentes lenguas. Fue posteriormente cuando se descubrió su gran utilidad para personas con discapacidad en la comunicación. El sistema se ha utilizado para personas con parálisis cerebral o con problemas para la comunicación con el lenguaje oral. Requiere un cierto nivel cognitivo debido a su nivel de simbolización, sin embargo a diferencia de otros sistemas pictográficos, posibilita que el usuario pueda crear lenguaje.

Estrategias:

El mismo sistema no recomienda una metodología única, sino que estará en función del nivel cognitivo y de desarrollo del lenguaje que posea el usuario al que va destinado. En personas con buen nivel de comprensión, parece adecuado el uso de un método analítico en el que se explique el significado de los símbolos.

MacDonald (1980) presenta algunas ideas para iniciar a usuarios con bajas capacidades intelectuales. Por ejemplo, recomienda para el inicio de símbolos de cosas y personas, comenzar por aquellos más pictográficos, en tamaño magnificado y relacionarlos con los objetos e imágenes correspondientes. Para facilitar el aprendizaje se recomienda que el adulto nombre el objeto y a la vez señale el símbolo. Progresivamente se irá retirando el objeto y se irá pidiendo al niño que señale el objeto cuando se le enseña el símbolo.

Un esquema de la secuencia de aprendizaje sería:

Selección de un vocabulario básico en función del usuario

Se presenta el símbolo

Se asocia el símbolo con el objeto o la imagen que representa
Se reconoce el símbolo
Se discrimina el símbolo entre otros
Utilización inducida del símbolo
Utilización del símbolo de forma espontánea
Generalización de la utilización a otros contextos distintos

8.2.5.Sistema Minspeak

Descripción del sistema:

Es un sistema alternativo de comunicación basado en la compactación semántica. Está diseñado para una serie de comunicadores con voz. Con este sistema de compactación semántica diseñado por Bruce Baker se posibilita el poder atribuirle a cada significante multitud de significados en función de las secuencias de iconos y dibujos.

•Fué creado por el lingüista Bruce Baker en el año 1980. Su primer contacto con personas que carecían del habla le indujo a adentrarse en la creación de un Sistema Alternativo de Comunicación.

•Comenzó estudiando y analizando concienzudamente las posibilidades en las distintas lenguas. Empezó con la lecto-escritura pero utilizar el deletreo como alternativa a la comunicación hablada, le hizo descartarlo debido a la lentitud que suponía.

•Como lingüista y conocedor de lenguas orientales buscó soluciones sobre la base de la semántica y sabía que cualquier frase en chino puede tener hasta 12 caracteres. Fue entonces cuando pensó en la ventaja que supondría una técnica que representara el lenguaje en inglés si pudiera tener 20 caracteres por frase. Pero el sistema Chino tiene miles de caracteres diferentes, con lo que para obtener una comunicación rica en un sistema logográfico como el Chino una persona debería tener representados en su tablero al menos 1.000 caracteres con lo que la idea lo frenó al pensar en el tamaño que un tablero de comunicación de estas dimensiones supondría al tener que realizar el acceso mediante barrido.

•Creyó que los avances tecnológicos podrían representar un adelanto importante en sus investigaciones e intentó visualizar un sistema de pantallas donde existiese una pantalla principal organizada por categorías de palabras, pero apareció otro problema, cómo construir una frase correctamente, cuando no solemos utilizar en la comunicación oral palabras consecutivas de la misma categoría (NO ME SIENTO CON ANIMOS DE HABLAR). Tendríamos que ir saltando de pantalla en pantalla para poder acceder después de cada palabra a la pantalla principal, lo cual en tiempo sería un esfuerzo desmesurado y la comunicación no llegaría a ser fluida.

•Pensó que se podría incluir en una misma pantalla las palabras (SIENTO Y ANIMOS), en otra pantalla podríamos encontrar las palabras (NO, CON Y DE) en otra pantalla (HABLAR y ME), con lo que se aseguraba una reducción importante de pantallas por tanto, problemas en el tiempo de respuesta en la comunicación y de esfuerzo motor, pero cada pantalla debería incluir una pulsación para abandonar la categoría en la que se encontrara el aparato en ese momento. Entendía que se generaba otro problema con este sistema, el esfuerzo y tiempo en reconocimiento visual sería importante y lo que buscaba era un sistema natural y semiautomático.

•Apostó entonces por un sistema pictográfico debido a que “los dibujos producen un mayor impacto” y permite conceptuar mejor una idea, incluso varias.

•Todas estas combinaciones y descarte de posibilidades le hicieron estudiar el desarrollo del sistema jeroglífico, lo que le proporcionaba a ese lenguaje una gran cantidad de significados con

un pequeño número de símbolos o pictogramas pero en disposiciones cambiantes. •Este fue el resultado de sus estudios (el primer sistema Minspeak) y lo podríamos definir como un lenguaje que se representa mediante una pequeña cantidad de iconos o pictogramas y que cada uno de estos iconos posee múltiples significados.

Fundamentos básicos

Veamos qué pasos utiliza Minspeak para estructurar un lenguaje utilizando una cantidad reducida de pictogramas y como se consigue sacar el mayor partido a este Sistema.

Iconos Multisignificado

En primer lugar cogeremos un pictograma e intentaremos extraerle todos los conceptos que vemos en él, incluso entre líneas y nos haremos una serie de preguntas sobre el icono, como por ejemplo Qué es?. Para qué sirve?, Cómo se utiliza?, Dónde lo puedo encontrar?, Cuándo se utiliza?, etc.

Categorización.

Después de atribuirle a un dibujo múltiples significados, tenemos que saber que significado le damos a cada uno y en que momento de su utilización. Es entonces cuando creamos una secuencia de dos o tres iconos para determinar el significado de lo que queremos decir mediante una asociación.

Dentro de cada secuencia existirá un icono que nos indicará la categoría, de manera que dependiendo del orden en que situemos el icono dentro de la secuencia, obtendremos un mensaje u otro.

Secuencias de 2 iconos



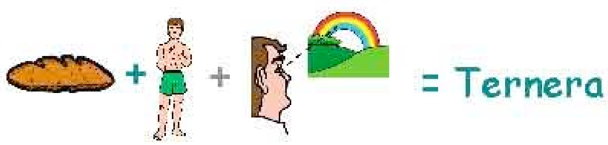
En la imagen aparecen una serie de dibujos en forma de secuencia, el primero trata sobre unas máscaras que podrían categorizar los Sentimientos y que acompañado del dibujo de una cama, nos dará una idea de como nos sentimos en ese momento.

Si tomamos el dibujo del señor mirando el paisaje, podemos pensar en la categoría de colores, y si pensamos en el color que destaca en la imagen de la cama, obtenemos el color rojo.

Secuencias de 3 iconos

Veamos ahora un pequeño ejemplo de una secuencia de 3 dibujos.

El icono del pan podría representar la categoría de comidas, lo podríamos combinar con el



dibujo de un muchacho en pantalón corto donde lo más destacable es la carne de su cuerpo.

Ahora lo que intentaremos será crear una subcategoría para definir el tipo de carne que queremos comunicar, de manera que añadiríamos un tercer icono para concretar a qué nos referimos exactamente.

Sería lógico pensar que el señor mirando el paisaje, dentro del contexto de la categoría que nos ocupa es el lugar apropiado para el pasto de las vacas.

Capacidad de ampliación del vocabulario



El SAAC de un usuario con un vocabulario amplio no le permite mostrar todas las palabras o conceptos a la vez, sin ocupar demasiado espacio.

Minspeak consigue almacenar toda esta información a través de un soporte electrónico o dispositivo que tiene salida de voz digital, sintetizada o ambas a la vez, dependiendo del dispositivo utilizado.

Un Alphatalker es un comunicador de tan solo 32 casillas y en la figura se representa lo que sería una plantilla para secuencias de 2 iconos. A esta estrategia de palabras Se le da la denominación de MAP.

En un Alphatalker podríamos llegar a almacenar, de forma lógica, una cantidad importante de palabras para poder construir muchas frases.

Map para AlphaTalker

Existe una estrategia de palabras desarrollada a lo largo de la experiencia de logopedas, lingüistas, especialistas en SAAC y usuarios, para tener gran parte del trabajo de entrenamiento allanado, pero por supuesto hay que personalizarlo a los usuarios basándonos en sus experiencias.

Ofrece funcionalidad en el lenguaje, un vocabulario de 28 a 450 palabras ampliables, personalización del vocabulario, frases de uso común y la posibilidad de cargar y guardar el vocabulario de uno o más usuarios en el ordenador.

Normas del Map

Norma 1 (ICONO + INFINITIVO = verbo)

El MAP se presenta con un número determinado de palabras y se usarán en plantillas de 1, 2 ó 3 secuencias para conseguir una sintaxis adecuada

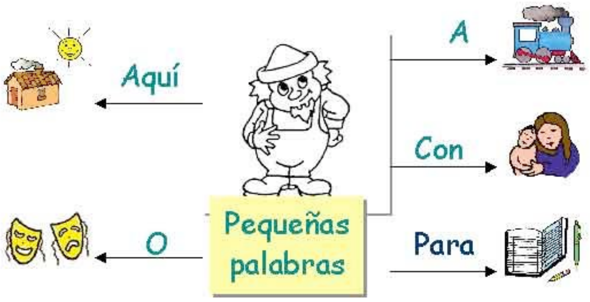
Un señor en acción representa los verbos. De manera que cualquier cosa que el señor en acción realiza es un verbo.

Al seleccionar un icono y después al señor en acción, estamos representando el verbo en infinitivo.

Norma 2 (ICONO + PRONOMBRE = verbo conjugado

Si pulsamos un icono más el icono de un muchacho reflejándose en el espejo (pronombre personal, 1ª persona del singular) conseguimos un verbo conjugado en la primera persona del singular (Quiero, como..).

Norma 3 (ICONO GRAMATICAL + ICONO = palabra en la categoría)



El icono de un enanito representa la categoría de las palabras pequeñas como las preposiciones, artículos y pronombres.

La asignación sería haciendo una frase corta con respecto al icono en cuestión y nos quedamos con la palabra más pequeña de esta frase. Ejemplo: Casa: Estoy **AQUI**. Caretas: Triste **O** contento. Tren: Ir **A**. Madre: Madre **CON** hijo. Libro – bolígrafo **PARA** escribir.

Norma 4 (ICONO DE CATEGORIA + ICONO = palabra en la categoría)

El icono de la categoría más un icono cualquiera de vocabulario, nos da una palabra dentro de la categoría seleccionada.

Por ejemplo el icono de la casa representaría la categoría de lugares y el segundo icono

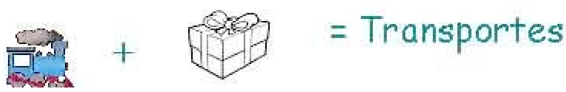


seleccionado nos daría como resultado un lugar en concreto

Si la secuencia fuese de tres iconos, para decir lo mismo que en el ejemplo tendríamos que realizar la misma secuencia pero el icono que especifica el lugar habría que pulsarlo dos veces.

Norma 5 (ICONO + ICONO DE CATEGORÍA= nombre de la categoría)

1 Un icono gramatical más el icono de la caja de sorpresa, siempre nos dirá el nombre de la



categoría, lo que nos ayudará a explorar nuestro sistema y aprender las categorías con mayor facilidad.

Norma 6 (ICONO DE CATEGORIA + MAS ó MENOS = palabras opuestas)

Si se pulsa sobre un icono cualquiera y la segunda pulsación se realiza sobre los iconos con los pulgares hacia arriba o hacia abajo, obtenemos palabras opuestas, que no contrarias.

Usuarios:

Según la guía práctica para el profesional de Begoña LLorens, el lenguaje Minspeak va dirigido a aquellas personas que no poseen la capacidad del habla o está alterada y afecta a su inteligibilidad.

Patologías motrices derivadas de lesiones del sistema nervioso central o periférico.

Trastornos derivados de alteraciones anatómicas y localizadas en el aparato bucofonador.

No sólo para discapacidades físicas sino también para la rehabilitación de diferentes dificultades de aprendizaje como apraxia, condiciones específicas oral-motóricas y autismo.

Especificar que se precisa de cierto nivel cognitivo, buena capacidad de simbolización y memoria

Estrategias:

Según la guía práctica para el profesional de Begoña LLorens (p. 30) es el juego una de las formas más efectivas de introducir Minspeak, siendo el motor de los juegos la interacción social. Como actividades creativas se proponen:

Aprendiendo el MAP

Paneles de pared

Marcación del entorno

Cuentos y canciones

8.2.6. Sistema Picsym (picture symbols)

Descripción:

Creado y desarrollado por Carlston y James (1980). Los pictogramas utilizados se encuentran clasificados en categorías semánticas. Picsyms contempla un desarrollo progresivo de tal forma que existe más de un símbolo para un mismo significado, incrementando en ellos el nivel de abstracción. Los conceptos más concretos son representados de una forma más realista, y los conceptos más abstractos de manera menos realista. Los objetos, por ejemplo, son simples dibujos lineales de cada cosa; sin embargo los pronombres son figuras de líneas por partes.

Con el objeto de armonizar madurez visual con madurez conceptual del lenguaje, el sistema usa líneas fuertes (en negrita) para el elemento objeto del dibujo, y las líneas claras o discontinuas se usan para el resto de información visual.

El sistema se estructura en categorías semánticas a las cuales se les atribuye, en su desarrollo una serie de reglas:

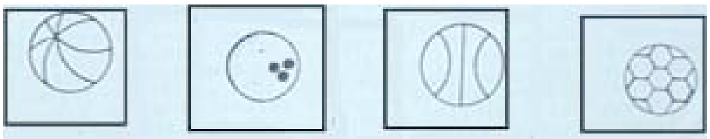
Regla 1.- Separación PICSYMS: se separan colocándolos dentro de un recuadro. Un concepto global se simboliza en cada recuadro.



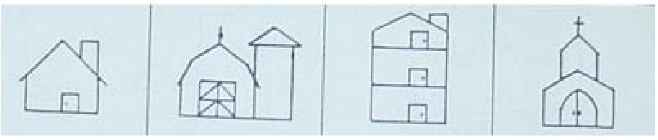
Regla 2.- Líneas de contraste: Algunos PICSYMS usan líneas fuertes para resaltar los conceptos destacados en el símbolo.



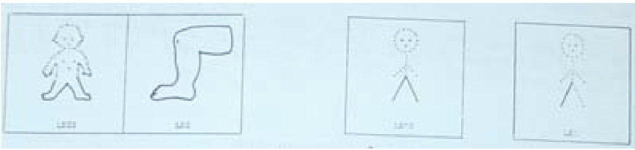
Regla 3.- Símbolos de objetos: Potencialmente puede haber tantos PICSYMS para un objeto como diferentes tipos de ese objeto.



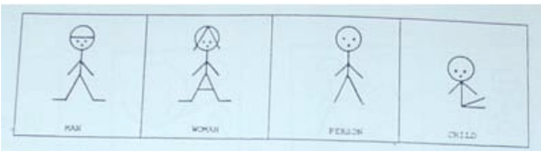
Regla 4.- Edificios: Los edificios con formas muy características son tratados como objetos.



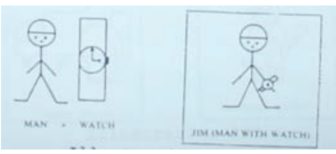
Regla 5.- Partes del cuerpo: Las partes del cuerpo son líneas simples tanto para los niveles más bajos como los más avanzados, figuras esquemáticas. Algunas partes del cuerpo se reconocen por sí mismas sin el resto del cuerpo. La mano, cabeza, y ojo, por ejemplo pueden ser reconocidos incluso sin el resto del cuerpo dibujado.



Regla 6.- Personas genéricas: La mayoría de los términos de personas genéricas son simbolizadas con figuras esquemáticas. Cuando los niños conocen el significado de palabras pomo persona, hombre y niño, son capaces de entender también las figuras esquemáticas. La diferenciación de género es designada por la línea del pelo. Los niños no aprecian la diferencia sutil de tamaños, por ello, se usa una posición diferente para diferenciar entre los PICSYMS de niño y bebé.



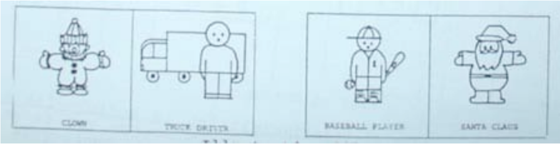
Regla 7.- Nombres: PICSYMS de nombres están compuestos de figuras esquemáticas añadiendo características que los niños conocen y recuerdan de esa persona concreta.



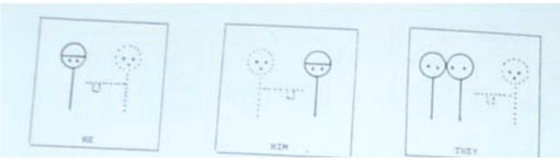
Regla 8.- Parentesco o relación: El parentesco o relación entre personas como madre, amigo, o abuelo se representan también con figuras esquemáticas. Las dos figuras con relación entre ellas se cogen las manos. La persona simbolizada va en línea continua, todas las otras figuras son líneas secundarias o discontinuas. El sexo de la figura se indica sólo si es necesario. Por ejemplo, el niño no tiene indicador de sexo en el PICSYM “madre”, porque es lo mismo para chico que para chica. Relaciones más lejanas, como un tío, son definidas en las figuras entre dos manos unidas, por ejemplo el hermano de la madre o el padre se define por otra figura del mismo tamaño que indica la misma generación.



Regla 9.- Personajes y oficios: Figuras sólidas más que esquemáticas se usan para los personajes y oficios. Se eligió este tipo de representación porque muchos llevaban uniforme y sólo una figura sólida se podía acomodar. Si no hay uniforme o traje distintivo, algunas características del oficio son incluidas en el PICSYM. El camión, por ejemplo, se incluye con el camionero.

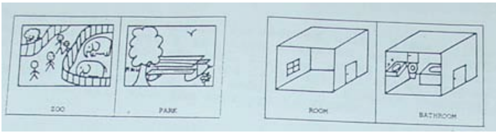


Regla 10.- Pronombres: Los pronombres son representados por figuras esquemáticas parciales. Cuando los niños saben el significado de los pronombres, y los usan significativamente más que automáticamente, pueden reconocer la representación más abstracta. Sólo un hablante en potencia tiene una boca. La persona o personas indicadas por el pronombre son situadas a un lado del hablante: La persona o gente a los que el pronombre se refiere están también dibujados con líneas continuas y sólidas.

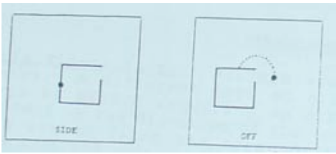


La diferenciación entre los casos nominativo y objetivo (pronombres complemento), como *yo, a mí, él, a él,* etc. puede ignorarse para niños o cuando los pronombres se introducen por primera vez

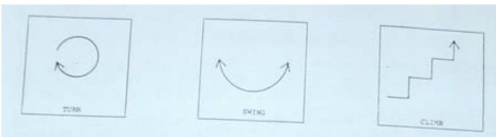
Regla 11.- Lugares: Los lugares específicos son generalmente tratados como objetos. Se rellenan tanto como sea posible y se simbolizan con objetos encontrados en ese entorno



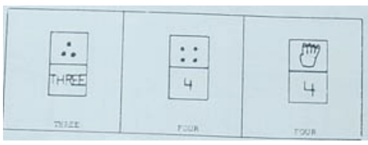
Regla 12.- Palabras de posición: Las palabras que indican posición relativa como *dentro, sobre, abajo o al lado* usan una caja como referente de posición.



Regla 13.- Acciones: Las acciones se indican con una forma de flecha simple. Un tipo diferente de flecha podría usarse si otro tipo de PICSYM requiere una flecha. La punta de la flecha se dirige en la dirección de la acción. Si el niño entiende la acción usando sólo la flecha, no son necesarias otras figuras



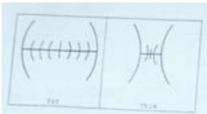
Regla 14.- Cantidades y números: Un rectángulo que puede usarse como contenedor o dominó es la forma para cantidades y números. Para números la forma es dividida como un

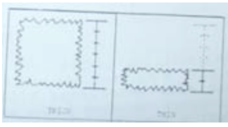


dominó, y se sitúa una ilustración del número en la parte de arriba y de abajo. Un dibujo del número que el niño ya entiende es situado en la parte de arriba. Abajo se pone un mayor nivel de simbolización del número. Se puede usar el símbolo que el niño entienda mejor.

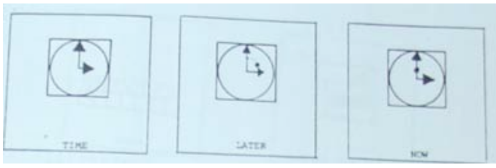
La forma de cantidad es tratada como un contenedor en cuyo líquido se sitúan cantidades o partículas. La línea continua indica la cantidad que se tiene y la discontinua representa la cantidad relativa o la forma cantidad. Las partículas de cantidad son representadas por puntos grandes en el contenedor de cantidad.

Regla 15.- Tamaño y grado: El indicador de incremento se ha tomado prestado de la regla para indicar tamaño o grado de diferencia. Porque los niños tienden a ver la forma más que el tamaño de un símbolo, las líneas discontinuas se usan para indicar que las pequeñas incluyen una porción relativamente pequeña de la forma entera, y la grande quiere decir una parte mayor. La forma de incremento puede indicar proporcionalmente otras indicaciones de tamaño como gordo o delgado





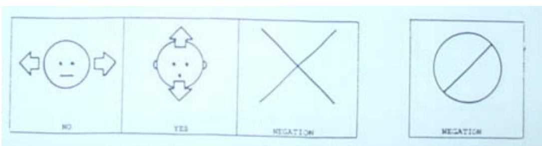
Regla 16.- Tiempo: Para las palabras relacionadas con el tiempo se usa el cuadrado con las divisiones del calendario como forma básica. Para conceptos generales de tiempo y la hora del reloj, se añade una forma de reloj.



Regla 17.- Atributos, sentimientos, etc: La forma para atributos se toma de la forma circular de cara feliz. Sentimientos y atributos pueden ser simbolizados con una cara que lo indique siempre que sea posible



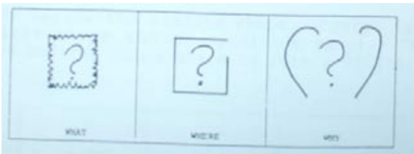
Regla 18.- Negación y afirmación: Sí y no son dibujados con flechas indicando la dirección de la cabeza.



Regla 19.- Palabras de categorías: Las palabras que designan categorías son simbolizados incluyendo varios ítems de esa categoría



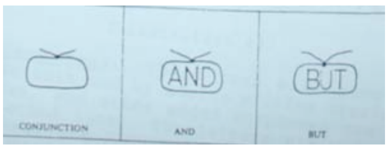
Regla 20.- Palabras interrogativas: Palabras como qué, dónde, y cuándo son simbolizadas usando el signo de interrogación dentro de un símbolo grande.



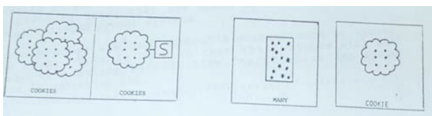
Regla 21.- Artículos y palabras afines: Una señal, con la forma de flecha en una dirección se usa para designar artículos.



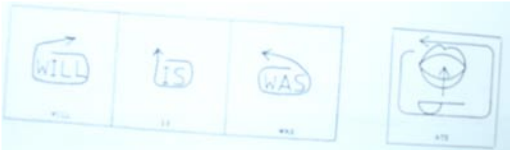
Regla 22.- Conjunciones: La forma PICSYM para conjunciones es una representación abstracta de una cuerda que ata cosas que están juntas. Los dos puntos finales señalan a lo que se ha atado junto. La palabra es escrita dentro de la cuerda.



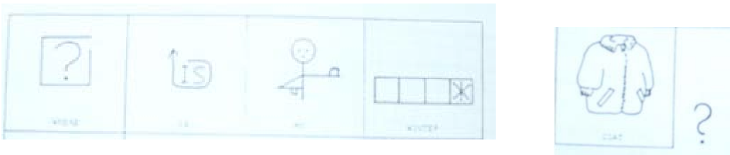
Regla 23.- Plurales: El plural se forma para los más pequeños incluyendo más de un símbolo de un ítem.



Regla 24.- Tiempos: La flecha de acción también se usa para indicar tiempo verbal. Si dobla y se dirige hacia la izquierda para el pasado, hacia arriba para el presente, y hacia la derecha para el futuro.



Regla 25.- Puntuación: Indica las frases con la separación de grupos de recuadros de la misma forma que cuando dejamos un espacio extra entre las frases cuando se escribe a máquina. Usar los indicadores habituales de puntuación fuera de los recuadros de símbolos



Regla 26.- Tamaño de los `PICSYMS: Los PICSYMS se pueden dibujar en el tamaño óptimo acorde con las necesidades del usuario.

Usuarios

Aunque los PICSYMS fueron originalmente desarrollados para jóvenes, niños no orales, se comprobaron beneficios en otras situaciones y con otros individuos. Se encontró utilidad con aquellos que tenían problemas de lenguaje y necesitaban una forma menos abstracta de obtener información más visual que escrita. Estos símbolos han sido útiles con individuos que han tenido dificultades para aprender a leer. PICSYMS han demostrado su valor en el trabajo con aquellos que han tenido problemas de aprendizaje, disartria o apraxia, personas con afasia, retraso mental, e incluso niños pequeños normales que aún no han aprendido a leer.

Estrategias:

En el desarrollo del sistema se aconseja realizar adaptaciones de los símbolos a las peculiaridades individuales y culturales del usuario, incluso el uso combinado de otros símbolos no pertenecientes al sistema. De la misma forma y con el objeto de aumentar la potencialidad de los símbolos es conveniente colorearlos. El proceso de enseñanza traza una línea progresiva de lo más concreto hacia lo abstracto, de acuerdo con la evolución del desarrollo cognitivo del usuario.

8.2.7. Sistema C.A.R (Comunicación Aumentativa en la Red)

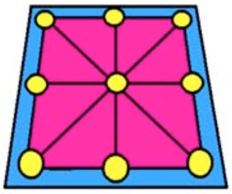
Descripción:

Más que un sistema pretende ser todo un compendio de materiales disponibles para su uso en la Red. Parte del principio de ofrecer al usuario un imput múltiple de estímulos sensoriales para, a partir de él, proporcionar toda una base de imágenes (reales y simbólicas) así como de materiales multimedia que pueden ser de gran utilidad, tanto para profesionales como para usuarios finales.

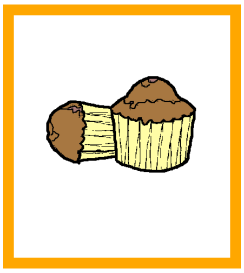
Características principales:

Elaborado por Grupo C.A.R. 2004 (Murcia).

Es un sistema basado principalmente en símbolos pictográficos (se complementa con ideogramas, números y abecedario) e imágenes reales. A partir de esta base se presentan distintas aplicaciones multimedia para su aplicación directa en el aula.







Actualmente consta de 3.500 símbolos y fotografías, que se actualizan constantemente.

Pretende superar la idea de sistema al propugnar multiplicidad de formas de implementación.

Parte de presupuestos ecológicos.

Los símbolos utilizados en C.A.R. presentan las siguientes características:

-Representan las palabras y los conceptos más habituales en la comunicación cotidiana.

-Fácil y rápidamente diferenciables entre ellos.

-Sencillez en cuanto al diseño.

-Se ofrece en un soporte Universal, de fácil acceso y totalmente editables (disponibles en http://www.aumentativa.net).

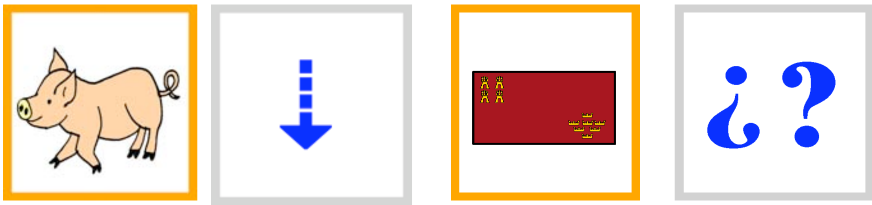
-Se presentan en múltiples tamaños.

-Los símbolos se proporcionan simultáneamente en blanco y negro, en color, en contraste inverso y en alto contraste, con o sin reborde de color.



El sistema de gestión de la Web posibilita el uso de claves de color, añadiendo automáticamente un marco de color en función de unas claves preestablecidas en función de la categoría gramatical de cada símbolo:

Fórmulas sociales (mensajes con contenido social): Rosa**.**
Verbos: Verde
Personas o sustantivos referidos a personas: Amarillo
Nombres o sustantivos en general : Naranja
Miscelánea (Adverbios, artículos, conjunciones…): Gris.



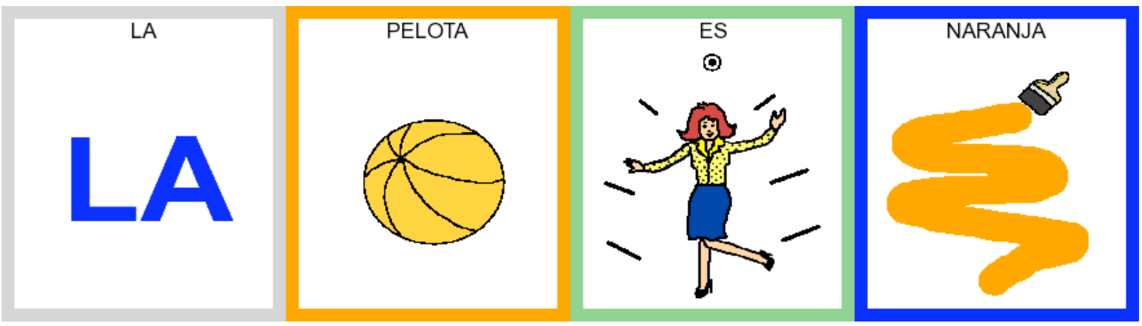
Descriptivos (adjetivos): Azul.

Entre las ventajas de usar este tipo de códigos de colores, destacamos:

Ayudan a recordar dónde está el símbolo en el tablero de comunicación o pizarra magnética, agilizando así su búsqueda.

Favorece el desarrollo de la organización sintáctica de enunciados sencillos, favoreciendo la estructuración lingüística.

Uso de Sintaxis: el sistema recomienda la enseñanza del mismo siguiendo la sintaxis propia de la lengua materna, para lo cual:
Introduce tiempos verbales.
Posee numerosos nexos, adverbios y partículas que posibilitan una considerable riqueza en la construcción de frases.
Es posible construir frases de forma automática desde la Web.



Usuarios:

Posibles usuarios a los que se dirige:

Enseñanza de la lectoescritura, en sus diferentes métodos y concepciones (Educación Infantil, Educación de adultos).

Apoyaturas para el aprendizaje del español como segunda lengua.

Instauración de conductas comunicativas.

Personas en general con problemas de comunicación.

Personas con parálisis cerebral, sin posibilidad de habla inteligible.

Personas con déficit motor grave.

Personas con déficit motor asociado a sordera, afasia, autismo, retraso mental.

Estrategias:

Los autores se basan en los enfoques basados en el concepto de habilitación, los cuales defienden que la intervención debe dirigirse tanto a la persona como al entorno. La habilitación persigue un doble objetivo, por una parte entraña un esfuerzo orientado a conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad; por otra, se orienta a modificar el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes desfavorables que limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas (Basil, C. 1988).

Uno de los objetivos de los enfoques habilitadores radica en la provisión de ayudas técnicas compensatorias para la movilidad, la comunicación, la escritura, el juego, el control del entorno o el acceso a la educación y al mundo laboral, y en el desarrollo de las estrategias de intervención necesarias para su uso en un contexto social.

En consonancia con esta línea, se pretende dos niveles de intervención, por una parte a modo de estrategia didáctica para los alumnos usuarios de comunicación aumentativa y / o alternativa, facilitando materiales que posibiliten el acceso a la comunicación mediante la ejercitación constante en la generación de lenguaje y, por tanto, la consecución de los procesos de habilitación al ampliar las capacidades comunicativas y lingüísticas y mejorar su calidad de vida. Y, por otro, va dirigido al entorno, al contexto donde se desenvuelve el alumno, ya que el material elaborado es versátil y accesible no solo para los alumnos usuarios de comunicación aumentativa, sino también para el resto del alumnado, puesto que se trata de un material curricular con múltiples aplicaciones didácticas y metodológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARBEA, L. (coordinador): *Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado,* Gobierno de Navarra, Departamento de educación y Cultura, 1998.

ARBEA, L. y TAMARIT, J.: "Una escuela para Juan: Respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo", en *Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con Necesidades de apoyo generalizado,* Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Pamplona, 1998. (pp.13-31).

ARNAIZ, P.: *Educación inclusiva: una escuela para todos. Aljibe, Málaga, 2003.*

ARNAIZ, P.y LOZANO, J.: *Proyecto curricular para la diversidad. CCS,* Madrid, 1996.

ARNAIZ, P. y DE HARO, R.: *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro,* Universidad de Murcia, Murcia, 1997.

ARNAO, Mª., CARRIÓN, V., DÍAZ, MªL., FRANCO Mª., PIQUERAS, A.: "Una alumna, dos centros educativos", comunicación presentada en el *Primer Congreso Internacional de Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio, c*elebrado en Murcia, 18,19,20,21, de Febrero, de 1998. (En prensa).

ATAM-FUNDESCO: "Alternativas para la comunicación", *Boletines de la UCA. Unidad de Comunicación Aumentativa*, nº: 6 y 7, Atam-Fundesco, Madrid, 1988/1989.

BARON-COHEN, S.: "Autismo: un trastorno cognitivo específico de ceguera de la mente", *Actas del VII Congreso Nacional de Autismo*, Salamanca, 1993.

PRIZANT, B.M. y WETHERBY, A.M.: "Mejorar el lenguaje y la comunicación en el autismo, de la teoría a la práctica", *Siglo Cero*, Nº 150.

BASIL,C y PUIG,R.: *Comunicación aumentativa, curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*, organizado por FUNDESCO y el Comité Nacional de Comunicación No Vocal, en el Centro Nacional de ATAM, Madrid, diciembre 1985 y dirigido por Basil, C., Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1988.

BASIL, C. y PUIG DE LA BELLACASA, R.(Eds): "Comunicación aumentativa":*curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal organizado por FUNDESCO y el Comité nacional de Comunicación NO Vocal*, en el Centro Nacional de ATAM, Madrid, diciembre 1985 y dirigido por Carmen Basil Almirall, INSERSO, Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1990.

BASIL, C., EMILI, S., MARTÍN, M.: *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.* Coordinación Mar Martín Martín, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Desarrollo Curricular, Madrid, 1995. (Incluye 4 videos).

BASIL, C., SORO, E., ROSELL, C.: *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones.* Masson, S.A, Barcelona, 1998.

BATESON, M.: "La epigénesis de la conversación. Impresiones personales en torno a una investigación sobre el desarrollo", 1979, en PERINAT, A: *La comunicación Preverbal,* Ediciones Avesta, Barcelona, 1996, (pp.64-85).

BAUMGART, D., JOHNSON, J., HELMSTETTER, E.: *Sistemas Alternativos de Comunicación para personas con discapacidad,* Alianza Psicología, Madrid,1996.

BEHRMANN P.: *Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva,* Editorial médica panamericana, Buenos Aires, 1978.

BERMEJO. G : "La conducta autolesiva en personas con retraso mental: revisión de las técnicas de intervención". Siglo Cero,1995.

BOBATH, K.: *Base neurofisiológica para el tratamiento de la P.C.* Editorial Médica panamericana, Buenos Aires, 1990.

BONET, J.: *Sé amigo de ti mismo,* Sal Térrea, Santander, 1994.

BRAVO, L.: Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1997.

BRUNER, J.: "De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica", 1975, en PERINAT, A.: *La comunicación Preverbal.* Ediciones Avesta, Barcelona, 1986, (pp. 209-262).

BUSTO, M.: *Reeducación del habla y del lenguaje en el P.C., Cepe,* Madrid, 1984.

CAMPOS, C.: "Compartir en BLISS"en *Boletín de la UCA.* (Unidad de Comunicación Aumentativa Atam-Fundesco), Alternativas para la Comunicación. Nº 7, Marzo, 1989, (pp.19-21).

CANAL, R.: "Entrevista al Dr. Ángel Rivière. El autismo hoy en España", *Siglo cero,* 149, 1993, (pp.41-44).

CANAL, R.: "El autismo 50 años después de Kanner". *Resumen del VII Congreso Nacional de Autismo, Siglo Cero,* Vol. 25 (1), 1994, (pp.44-49).

CANAL, R: "La escuela y los alumnos con graves retrasos en el desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 22, 1994, (pp.47-53).

CARDONA, M., GALLARDO, Mª.V., SALVADOR, Mª.L.: *Adaptemos la escuela, orientaciones ante la discapacidad motórica,* Aljibe, Málaga, 2001.

CARR, E. y Otros: *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento,* Alianza Psicología, Madrid, 1994.

CELDRAN, MªI. y PIQUERAS, A.: "Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación. Alternativas para la comunicación.". En *Boletines de la Unidad de Comunicación Aumentativa Atam-Fundesco,* Nº 6,1988, (pp.8-9).

CELDRAN, MªI., PIQUERAS, A: "Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación II" en *Boletines de la Unidad de Comunicación Aumentativa,* Atam-Fundesco, nº 7, 1989, (pp.17-18).

CLOTET, N. y VIRGILI, M.: "La intervención logopédica en niños y niñas con plurideficiencias: una experiencia de trabajo multidisciplinar", *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología,* Vol XV, Nº 4. 1995, (pp.251-256).

COMISIÓN EUROPEA DG XIII: *Programa de Aplicaciones Telemáticas Sector de Personas con Discapacidad y Ancianas,* 2001.

CORIAT, L., JERUSALINSKY, N. y A.: "Estimulación en el primer año de vida", *Siglo Cero,* Nº 92, 1984.

CUETOS, F. y VALLE, F.: "Modelos de lectura y dislexias". Universidad de Oviedo.

DEL RIO, Mª J.: *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales,* Martínez Roca, Barcelona, 1997.

DÍAZ , MªL.: "Perfil de un adulto significativo", Comunicación presentada en el *Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal,* Barcelona, 1999, (en prensa).

DIAZ, MªL.: "Un niño, varios sistemas alternativos, un solo objetivo: Comunicación" en *Actas del X Congreso Nacional de Autismo,* Pontevedra, 2000, (publicación electrónica en CD).

DÍAZ, MªL.: "Obradoiro de Comunicación para Familias"en *Maremagnum,* Nº5, Autismo Galiza, 2000/2001, (pp.73-86).

DÍAZ, MªL.: "Taller de comunicación para familias" en *Actas del X Congreso Nacional de Autismo,* Pontevedra, 2001, (publicación electrónica en CD.).

DÍAZ, MªL., REBOLLO, MªJ., CAPEL, A.: "Programación de un entorno natural: Marco teórico. Ejemplificación práctica", en *Actas VIII Congreso Nacional A.E.T.A.P.I,* Murcia, 1995, (pp. 263-272).

DIAZ, MªL., CAPEL, A., REBOLLO MªJ., ORTEGA, I. : "El Centro de Educación Especial amplía sus fronteras: algunas propuestas integradoras"en *Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial,* Universidad de Murcia, Murcia, 1997. (pp.137-146).

DÍAZ, MªL., BROTONS, A., BLAZQUEZ, I., HERRERA, M.: "Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados", en *Actas II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa,* Valencia, 2001, (pp.201-209).

DUCH, R y PÉREZ, C. I. :"La atención a los alumnos plurideficientes profundos: aportaciones desde el modelo de estimulación basal" en VV.AA. *La atención a alumnos con Necesidades Educativas Graves y Permanentes, Gobierno de Navarra, 1995.*

EMERSON, E.: *Challenging Behaviour,* Cambridge University Press, 1995.

FELLMAN, E: *El poder del pensamiento positivo,* Martínez Roca, Barcelona, 1997.

FERNÁNDEZ, A. y DÍAZ MªL.: "Coordinación y motivación bases para el éxito", comunicación presentada en el *Primer Congreso Internacional de Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio, celebrado en Murcia, 18,19,20,21, de Febrero, de 1998. (En prensa).*

FIERRO, A.: "La integración educativa de escolares diferentes", Siglo cero, 1984, 94, (12-23).

FRITH, U.: "Aspectos psicolinguísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y Trastorno", MRC. Cognitive Development Unit.Londres.

FRÖHLICH, A. y HAUPT, U.: *Programa de estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes, Informe sobre nuevas experiencias escolares,* Editorial V. Hase y KoHler, Mainz, 1982.

GORDON, T.: *PET. Padres Eficaz y Técnicamente preparados,* editorial Diana, México, 1977.

GORTAZAR, P. Y TAMARIT, J. con la colaboración de SÁNCHEZ, P.: "Lenguaje y Comunicación", *Intervención educativa en Autismo Infantil,* tema 5 y 6, M.E.C., Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1989.

GRAU, C.: *Educación Especial. Integración escolar y necesidades educativas especiales,* Colección: Renovación Pedagógica, Valencia, 1994.

GROSJEAN, F.: "El derecho del niño sordo a crecer bilingüe". Sección de Educación de Difusord (Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda). Barcelona, (extraído de Internet).

HALLIDAY, M.A.: *Explorations in the development of language.* London: Arnold, 1973.

HALLIDAY, M.A.: *Learning how to meen.* London: Edward Arnold, 1975.

JOHNSON, R.M.: *SPC. Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.

JUÁREZ, A. y MONFORT, M.: *Estimulación del Lenguaje Oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades,* Aula XXI, Santillana, Madrid, 1989.

JUÁREZ, A. y MONFORT, M.: *Estimulación del Lenguaje Oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales.* Entha, Madrid, 2001.

KANNER, L.: "Trastornos Autistas del contacto afectivo", (Traducción Teresa Sanz), Siglo Cero, 149, 1993, (pp. 5-25).

KENT, L.: "El niño que no se comunica: bases teóricas y prácticas para la intervención". Rev. *Logopedia y Fonoaudiología,* vol.III, nº2 1983, (pp.78-95).

KIERNAN, C., JORDAN, R. y SAUNDERS, C.: *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique,* Colección Rehabilitación, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1990.

KOLB, B. y WHISHAW, I. : *Fundamentos de Neuropsicología Humana,* Labor, Barcelona, 1986.

LENNEMBERG, E.H.: *Biological Foundations of Languaje.* John Wiley & Sons, New York, 1967.

LEVITT, S.: *Tratamiento de la P.C. y del retraso motor,* Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1982.

LOPEZ, MªJ. (Instituto FAY): "Introducción a la lesión cerebral". (Trabajo mecanografiado).

LOPEZ, M.A.: "La integración escolar del deficiente. Viabilidad hoy en nuestras escuelas", Rev. Siglo Cero, 1984, (pp.17-28).

LOPEZ, M.A.: "Diversidad y Cultura: en busca de los paradigmas perdidos", en ARNAIZ, P. y DE HARO, R. *10 años de Integración en España.* Universidad de Murcia, Murcia, 1997, (pp.181-207).

LOPEZ, M.A.: "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". XXI, Revista de Educación. Publicaciones Universidad de Huelva, Huelva, 2002, (vol. 3, pp.15-55).

MACKAY, G. y ANDERSON, C.: *Enseñanza a Niños con Dificultades Pragmáticas de Comunicación. Intervención en el aula,*Entha, Madrid, 2000.

MARCHESI, A.: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos,* Alianza Editorial, 1987.

MCDONALD, E.: *Sistema BLISS. Enseñanza y uso,* Ministerio de Educación y Ciencia, Toronto, Ontario, 1985.

MECACCI, L.: *Radiografía del cerebro,* Ariel, Barcelona, 1985.

MIRANDA, A: *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo,* Promolibro, Valencia, 1988.

MONFORT, M., ROJO, A. y JUAREZ, A.: *Programa elemental de Comunicación Bimodal para padres y educadores,* CEPE, Madrid, 1982.

NEWSON, J.: "La interacción madre-hijo: Una descripción sistemática e intersubjetiva"(1977), en PERINAT, A: *La comunicación Preverbal,* Ediciones Avesta, S.A. Barcelona. 1986, (pp. 86-102).

OCHOA DE ERIBE, M.: "La lecto-escritura en el P.C. NO-ORAL". Centro de Educación Especial Goizalde, Parálisis Cerebral, 1998. (Trabajo mecanografiado).

OWRAN, L.: *Los símbolos BLISS. Una introducción,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.

PERINAT, A: *La Comunicación Preverbal*. Presentación, recopilación y traducción de textos por Perinat, A. Ed. Avesta S.A., Barcelona, 1986.

PERINAT, A.: (Con la colaboración de Lalueza, J.L. y Sadurní, M.): *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico,* Edhasa, Barcelona, 1998.

PUYUELO, M.: "Experiencia sobre comunicación no vocal y lecto-escritura llevada a cabo en cuatro niños afectados de parálisis cerebral", revista *Logopedia y Fonoaudiología,* Vol X, nº 2, 1986, (pp.228-234).

REBOLLO, MªJ., CAPEL, A., SÁNCHEZ, T., DÍAZ, MªL., ÁLVAREZ, MªL., PÉREZ, F., ALARCÓN, JMª. : *Diccionario de signos para alumnado con n.e.e. en el área de comunicación y lenguaje,* Consejería de Educación y Universidades, Murcia, 2001.

RICHARD, B.: *Juan Salvador Gaviota,* Suma de Letras, S.L. Madrid, 2000.

RIVIERE, A: Prólogo en SOTILLO, M: *Sistemas Alternativos de Comunicación,* Ed. Trotta, 1993.

RIVIERE, A: "Educación del niño autista", *Manual de Educación Especial,* Anaya, Madrid, 1988.

RIVIERE, A: "¿Qué nos pediría un autista?", en video del centro Gaspar Hauser. Asociación de padres de niños autistas de Baleares. Directora Maribel Morueco, 1999.

RIVIERE, A: *Obras escogidas, volumen I: Diálogos sobre Psicología de los cómputos mentales a los significados de la conciencia.* Directores*: Ruiz, J.Mª y Belinchón M.,* Panamericana. Madrid, 2002.

RIVIERE, A: *Obras escogidas, volumen II: Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo.* Directores*: Ruiz, J.Mª y Belinchón M.,* Panamericana. Madrid, 2002.

RIVIERE, A: *Obras escogidas, volumen III: Metarrepresentación y semiosis.* Directores*: Ruiz, J.Mª y Belinchón M.,* Panamericana. Madrid, 2002.

RIVIERE, A. y MARTOS, J. (Compiladores): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas,* APNA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1997.

RODRÍGUEZ, D.: *La disortografía, prevención y corrección.* CEPE, Madrid, 1986.

RODRÍGUEZ, J.: "La terapia familiar sistémica en autismo y alteraciones profundas del desarrollo, en: NAVARRO, J.: *Avances en terapia familiar sistémica.* Barcelona, 1995.

RODRÍGUEZ, J.: "Intervención en redes sociales y terapia familiar sistémica en autismo y trastornos profundos del desarrollo". Congreso Nacional Familia y Discapacidad. 1998.

RODRÍGUEZ, J.: "Intervención terapéutica en autismo infantil y trastornos generalizados del desarrollo: autolesión y autoestimulación". Revista de Neurología (1999).

RODRÍGUEZ, P. y SÁNCHEZ MªL.: "Del sistema BLISS a la lectura". *Boletines de la Unidad de Comunicación Aumentativa,* Atam-Fundesco, Nº 7, Madrid, 1989, (pp.18-19).

RONDAL, J. y SERON, X.: *Trastornos del lenguaje I,* Ediciones Paidós, Barcelona, 1988.

RYAN, J.: "Los inicios del lenguaje, un análisis desde el ángulo de la comunicación" (1974) en PERINAT, A: *La comunicación Preverbal,* Ediciones Avesta, Barcelona, 1996, (pp.182-207).

SACKS, O.: *Veo una voz,* Anaya, Madrid, 1991.

SAINT-EXUPERY, A: *El principito,* Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1971.

SCHAEFFER, B., MUSIL,A. y KOLLINZAS, G.: *Total communication. A signed speech program for nonverbal children,* Illinois, Résearch Press,1980.

SORO, E. y BASIL, C.: "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia", en DEL RIO, MªJ: *Lenguaje y Comunicación en personas con necesidades especiales,* Martínez Roca, Barcelona, 1997, (pp.87-112).

SOTILLO, M y Otros.: *Sistemas Alternativos de Comunicación,* Ed. Trotta, Madrid, 1993.

STREMEL, K: "Prólogo" en BAUMGART, D., JONSON, J. y HELMSTETTER, E.: *Sistemas Alternativos de Comunicación para personas con discapacidad,* Alianza Psicología, Madrid, 1996.

TAMARIT, J.: "Programa de Comunicación Total: su influencia sobre el desarrollo general del niño". *Actas del IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantil,* A.E.T.A.P.I. Valladolid, tomo I, 1986, (pp. 275-340).

TAMARIT, J.: "Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado". ASPANRI. Sevilla, 1995.

TAMARIT, J.: "Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa". *Alternativas para la Comunicación, 6, 1988, (pp.*3-5).

TAMARIT, J.: "Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: intervención mediante sistemas de Comunicación Total". En BASIL, C. y PUIG, R., Eds): *Comunicación Aumentativa,* INSERSO, Col, Rehabilitación, Madrid, 1988.

TAMARIT, J.: "Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación", *Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, 1989,* (pp.81-94).

TAMARIT, J.: "¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación?", en *Sistemas alternativos de Comunicación,* Universidad Nacional de Educación a Distancia, Marzo, 1992.

TAMARIT, J.: "La escuela y los alumnos con graves retrasos en el desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación, 22, 1994, (pp.*47-53).

TAMARIT, J.: "Respuesta contextualizada ante las conductas desafiantes en escolares con autismo". Equipo Cepri. Actas VIII Congreso Nacional de A.E.T.A.P.I., Murcia, 1995.

TAMARIT, J.: "Conductas desafiantes y contexto: El caso de Hector, un joven *con retraso mental vinculado a un síndrome de Cornelia de Lange". Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat SUPORTS*, 1997.

TAMARIT, J., DE DIOS, J., DOMÍNGUEZ, S. y ESCRIBANO,L.: "PEANA: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas". Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C., Madrid, 1990.

TORRES, S.: *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias,* Aljibe, Málaga, 2001.

VERDUGO, M.A.: "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental. La nueva definición de la AA.M.R.", *Siglo Cero*, Vol. 25, (3). 1994.

VALLS, J. Y RIÑÓN, J.: *Los aprendizajes Tempranos,* Casals, Barcelona, 1998.

VON, S.: "Desarrollo del lenguaje asistido". *Infancia y aprendizaje, 64,* 1993, (pp.9-28).

VON, S. y MARTISEN, H.: *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación,* Aprendizaje-Visor, Madrid, 1993.

VV.AA: *Intervención educativa en autismo infantil,* Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1989.

VV.AA.: *Lenguaje de Signos,* Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1991.

VV.AA. : *Orientaciones para la adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial*, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Desarrollo Curricular, Madrid, 1995.

VV.AA: *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes, departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, 1998.*

WARNOCK, M.: *Special Educational Needs. Report of the committee off enquiry into the education of handicapped children and young people. London: HMSO, 1978.* Traducido al español en la revista Siglo Cero, 130, 12-24: "Informe sobre necesidades educativas especiales", 130, 1990, (pp. 12-24).

WARRICK, A: *Los símbolos BLISS en Preescolar,* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.

WARRICK, A: *Comunicación sin habla. Comunicación Aumentativa y Alternativa alrededor del mundo, CEAPAT, Madrid, 2002.*

WATSLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D.D. (1968) en PERINAT, A. *La Comunicación Preverbal*. Ediciones Avesta. Barcelona, 1996.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

LAS VOCES DEL SILENCIO: UNA COMUNICACIÓN SIN LÍMITES: mi experiencia con alumnos usuarios de comunicación aumentativa/alternativa. Díaz Carcelén, Maria Lucía. Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones y Estadística, Murcia, 2003.

"Aunque mi nombre aparezca en él, los legítimos autores son "los habitantes del silencio", término poético con el cual Ángel Rivière denominaba a los alumnos no orales", así lo presentó la autora en las Primeras Jornadas sobre Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa celebradas en Murcia.

No nos encontramos ante un estudio teórico, sino ante un manifiesto que defiende que todo ser humano es un legítimo comunicador por el hecho de existir, que la existencia implica comunicación, y que siempre que exista un adulto capaz de escuchar las voces del silencio, un niño por encima de su diagnóstico y con independencia de sus necesidades educativas especiales se estará comunicando. Se narra en él la experiencia de la autora de estos últimos años trabajando con alumnos que tienen mucho que decirnos aunque no lo hagan con la voz, alumnos que emiten melódicos mensajes sin sonidos, alumnos cuya modalidad comunicativa nos enriquece y nos enseña a leer en lo más profundo de cada ser humano.

Valoración:

Libro de gran utilidad tanto para familias de usuarios de Comunicación Aumentativa como para profesionales de la enseñanza.

De su lectura se deduce fuerza y coraje para continuar buscando vías de intervención con alumnos que no se comunican de forma oral.

TECNOLOGÍAS DE AYUDA EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: GUÍA PARA DOCENTES. Tortosa Nicolás Francisco. CPR Murcia 1, Murcia, 2004.

Nos encontramos frente a un brillante libro que nos puede ayudar a afrontar la práctica diaria de las personas incluidas en el espectro autista.

Es un libro que aunque lleva una valiosa aportación a nivel teórico referida a las necesidades educativas especiales de estos alumnos, es un libro eminentemente práctico, que nos puede ayudar a encontrar a través de las TIC nuevas vías de intervención para que la respuesta educativa de estos alumnos sea cada vez más ajustada y de calidad.

En este libro se incluye una valiosa relación detallada de programas informáticos para el desarrollo de aspectos curriculares en alumnos con TEA, y para el desarrollo de las dimensiones y niveles de espectro autista. Además lleva incorporadas ejemplificaciones prácticas que nos van a ayudar mucho en la práctica educativa, finaliza el autor este libro con fichas de evaluación de recursos informáticos, estudio de los sitios web de las personas con Autismo de alto nivel de síndrome de Asperger, así como exponiendo el interrogante de si tienen las personas con autismo diferentes formas de aprender.

Las referencias bibliográficas que aporta son de especial relevancia.

Valoración:

Tenemos un interesante libro teórico-práctico que puede ayudar tanto a los familiares como a los profesionales de la enseñanza a dar una respuesta a las personas con trastornos del espectro autista.

Es un libro muy didáctico y útil para la práctica diaria.

2001:Odisea de la comunicación. Ponencias y Comunicaciones de las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación. Autores varios. Editores: Francisco Alcantud Marín y Manuel Lobato Galindo. Ed. Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa – Isaac España.

Este libro nace como resultado de la celebración de las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación.

Presenta cuatro Conferencias Marco:

- Aspectos evolutivos de la intervención en comunicación aumentativa y alternativa.
- Una Metodología Europea para la Educación y Formación en Tecnología de la Rehabilitación.
- Envejecimiento y CAA: Cuestiones a Considerar.
- Comunicación Aumentativa y Alternativa en la Práctica.

Además presenta una serie de comunicaciones de gran importancia encuadradas en las siguientes áreas temáticas:

- Intervención en la Escuela Ordinaria.
- Intervención en Educación Especial.
- Intervención en entornos no escolares.
- Desarrollo de herramientas.
- Nuevas Tecnologías.
- Usuarios y Familiares.
- Atención temprana.
- Experiencias de habilitación e personas con deficiencias motrices.
- Intervención en déficit cognitivo.
- El Proyecto MAS.
- XI Seminario sobre Discapacidad y Sistemas de Comunicación del Real Patronato sobre Discapacidad.

Valoración:

Este manual es de gran interés, pues no solo representa una etapa fundamental en la evolución de la Comunicación Aumentativa en España, sino que a través de sus muchos e interesantes artículos nos ofrecen una serie de propuestas prácticas, herramientas, ideas, metodologías y estrategias para responder a los usuarios de Comunicación Aumentativa.

Un libro de obligada lectura para aquellos profesionales que trabajan en este campo.

IX SEMINARIO SOBRE DISCAPACIDAD Y SISTEMAS DE COMUNICACIÓN. PROGRAMAS DEL REAL PATRONATO. REHABILITACIÓN. http://www.rppapm.es/boletín/bol43/ixsdsc.html

Comienza este boletín diciendo: “La integración se consigue en contextos participativos que fomenten la comunicación”.

Tamarit, que nos habla de “La relación de la comunicación con la calidad de vida de las personas con autismo”, nos aporta:

“La capacidad de ser actor en la propia existencia es una característica básica en el ser personas, algo que tiene que ver mucho con la autodeterminación”.

“…Lo importante no es el programa utilizado sino el procedimiento”.

“Por otro lado en el programa PEANA se habla de crear entornos psicológicamente comprensibles, mediante el uso de fotos, pictogramas, claves informativas del espacio y del tiempo que deber ser realizadas en un entorno motivante. La creación de entornos, por tanto, es clave en el desarrollo de la comunicación de estas personas”.

Candelaria Imbernón nos aporta que “actualmente no se puede excluir a ninguna persona de un programa de comunicación por muy bajo que sea su nivel comunicativo, puesto que todos los comportamientos son comunicativos”.

A su vez, Mariam Balmaceda:

“La discapacidad es, además, un problema compartido en el que las personas “capacitadas” también tenemos una responsabilidad.”

DIANE BAUMGART, JEANNE JOHNSON Y EDWIN HELMSTETTER. SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD. ALIANZA PSICOLOGÍA.

En su introdución Tamarit nos dice tres ideas a mi parecer claves:

“Nadie ha de ser excluido de programas para el desarrollo de habilidades de comunicación debido a sus discapacidad”. “Esta exclusión cero nos plantea a los profesionales un importante reto: avanzar sin descanso hacia tratamientos lo más eficaces posibles y que incluyan a toda persona que los necesite independientemente de su alteración o grado de retraso”.

“Enfoque basado en la competencia y no en el déficit, basado en las habilidades y no en las debilidades, basado en la fuerza optimista de la educación, como construcción de desarrollo y no en el pesimista determinismo de la patología subyacente”.

El prólogo, escrito por Kathleen Stremel,M.A nos dice otra premisa fundamental:

“Toda conducta es comunicativa y ningún alumno o alumna tiene un grado tan importante de discapacidad que no pueda beneficiarse de programas aumentativos y alternativos”.

En su capítulo uno nos habla de los factores a considerar en el diseño y selección de los SAC. Desde planteamientos filosóficos y consideraciones prácticas.

En su capítulo dos nos habla sobre el tratamiento de las conductas problema como Comunicación, este capítulo debiera de ser de obligada lectura para los profesionales que

trabajan con usuarios de Comunicación Aumentativa que todavía no se les ha facilitado un sistema. Nos analiza la diferencia entre términos como intención comunicativa y función comunicativa.

En su capítulo tres nos plantea: “Empezamos: el uso de rutinas de la vida diaria para seleccionar e implementar un sistema”.

En este capítulo nos habla de tres pasos.

El primero: examinar las señales existentes en los horarios.

El segundo: recoger información de otras fuentes.

El tercero: responder a preguntas específicas.

Interesante destacar las seis recomendaciones que hace para comenzar con éxito.

En su capítulo cuatro nos explica; “Avanzamos: como ampliar el sistema”.Y nos habla entre otras cosas de siete aspectos:

1. Cambiar las señales a formas de conducta más convencionales.
2. Cambiar la forma simbólica.
3. Aumentar el número de formas conductuales a simbólicas.
4. Añadir nuevas funciones.
5. Aumentar el número de compañeros y compañeras de comunicación.
6. Utilización del sistema en contextos nuevos.
7. Disminuir la ayuda para usar el sistema.

En su capítulo seis nos habla de los factores relevantes en los sistemas usados con niños y niñas de Preescolar:

1. Énfasis en las habilidades socio-comunicativas.
2. Implicación en la familia.
3. Pronóstico para futuros desarrollos.
4. Usar rutinas apropiadas para cada edad y para desarrollar la comunicación.
5. Uso de lenguaje simplificado.

Los dos últimos capítulos, siete y ocho nos hablan de la Comunicación en otras edades:

- Factores relevantes en los sistemas utilizados con niños/as de primaria.
- Factores relevantes en los sistemas utilizados por adolescentes y adultos.

VALORACIÓN:

Tal como el lector a podido apreciar a través de los capítulos, este libro es de gran utilidad e interés, además de ofrecernos recursos desde la etapa de Infantil hasta la edad adulta.

SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN. MARÍA SOTILLO. PRÓLOGO:ÁNGEL RIVIÈRE. COLABORAN. JAVIER TAMARIT, MARIA DEL MAR MARTÍN, PILAR ALONSO Y MARIAN VALMASEDA. EDITORIAL TROTTA. 1993.

Éste libro es de gran interés en general, pero nos centraremos en el prólogo, puesto que lo escribió Ángel Rivière a partir de una visita a Murcia, el él habla de una alumna del colegio de Educación Especial "Pérez Urruti", así que mencionaremos las frases más significativas reflejadas por este autor.

"Una de las experiencias más emocionantes que recuerdo de una ya larga estancia entre los "habitantes del silencio" sucedió hace varios años. Visitaba un centro de educación especial con algunos profesores llenos de entusiasmo. En una sala de ordenadores, estaban varios niños con parálisis cerebral. Frente a una de las pantallas, esperaba una niña de alrededor de trece años, delgada, de ojos brillantes. "Isabel, ¡dile algo a nuestro amigo!", sugirió una de las profesoras . Entonces la niña comenzó a mover su cabeza trabajosamente, tratando de controlar sus movimientos atetósicos. Golpeando con ella en un reposacabezas, producía el desplazamiento de un cursor que permitía seleccionar caracteres para un programa de procesamiento de textos. Poco a poco, fue apareciendo en pantalla el mensaje impresionante de Isabel: "Quiero…volar…como…un…pájaro". Al terminar de escribir, Isabel me miraba sonriendo, llena de orgullo, con sus ojos penetrantes, inolvidables.

Isabel, una niña paralítica cerebral de inteligencia normal, quizás alta, no estaba condenada al silencio. En realidad, con su frase lacónica me había dicho mucho más de sus sueños, sufrimientos y deseos que la mayoría de las personas con las que hablo normalmente. Y es que para los prosistas naturales, las palabras valen pocos céntimos. Son productos cognitivos muy baratos. Isabel utilizaba las palabras para decir algo muy importante…algo que pudiera merecer ese esfuerzo formidable de controlar el movimiento rebelde de su cabeza. Por eso midió con mucho cuidado el peso y la importancia de lo dicho". Rivière, (9-10) 1993.

DISCAPACIDAD MOTORA, INTERACCION Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN. CARMEN BASIL Y EMILI SORO. VIDEO.

Este interesante video debería de estar en todos los centros educativos, en la introducción ya nos adelanta su filosofía: "Una persona que no pueda hablar debería tener siempre un medio aumentativo y alternativo de comunicación disponible".

Cuando nos habla de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación. Normalización e independencia nos dice en el video que es necesario un cambio de actitud de la sociedad en general y éste puede producirse por diferentes medios:

1. Los medios de información pueden generar una cierta familiarización con las personas que usan medios de comunicación poco habituales.

2. Es necesario que los ciudadanos tengan oportunidades de conocer y convivir con estas personas.

3. La comunicación y la autoimagen positiva mejoran cuando los interlocutores saben cómo comportarse con usuarios de sistemas aumentativos y alternativos recomunicación, y esta competencia se aprende cuando se ofrece la información y formación necesarias.
4. Los propios centros son los que tenemos que mejorar las condiciones de interacción.

5. Introducir los medios de comunicación adecuados lo antes posible y ayudar a las familias y a las personas relacionadas con estos niños y niñas a encontrarse cómodos con los medios de comunicación alternativa.

6. El que no podamos hablar no quiere decir que no tengamos nada que decir, pero tiendo a no hablar con personas que entiende mi máquina de hablar.

Nos dicen que en definitiva:

Se trata, pues de participar y hacer la comunicación tan fácil como sea posible. Somos los interlocutores hablantes los que también debemos hacer un esfuerzo para compartir nuestras ideas con personas que no usan los mismos mecanismos de expresión.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES. MARIA JOSÉ DEL RÍO. MARTINEZ ROCA. 1997.

Nos encontramos ante un interesante libro con un contenido muy extenso, comentaremos con más detalle el capítulo cuatro, no obstante mencionamos los contenidos fundamentales de los que consta este manual.

1. Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales, por Maria José del Río.

2. Interacción y desarrollo de la comunicación en el niño sordo: La utilización de la deixis, por Carme Triadó y M. Pilar Fernández Viader.

3. Interacción, lenguaje y comunicación en niños autistas, por Harald Martinsen.

4. Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia, por Emili Soro-Camats y Carme Basil.

5. La interacción y el desarrollo comunicativo en niños con deficiencia mental, por Maria José del Río, Rosa Vilaseca y Marta Gràcia.

6. El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un Trastorno Específico del Lenguaje, por Laura Bosch.

7. Interacción, comunicación y lenguaje en el niño ciego, por Mercè Leonhardt.

Consideramos de gran interés las estrategias de enseñanza en las cuales resumen aquellas que han sido experimentadas para la enseñanza de comunicación de niños con grave discapacidad de comunicación y que utilizan, o son candidatos a usar, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

- Aprovechar la multimodalidad de la comunicación.
- Reaccionar a menudo a las señales del niño.
- Vigilar-esperar-reaccionar.
- Cadena de construir-interrumpir.
- Seguir las actividades.
- Dejar indicar y cambiar los temas de comunicación.
- Espera estructurada.
- Seguir la propuesta del que aprende.

- Disponibilidad de múltiples tableros.
- Aprendizaje incidental.
- Enseñanza en múltiples ambientes naturales.
- Denominación.
- Dar modelos del modo de comunicación.

A modo de resumen final nos dice: En todos los casos, la comunicación entre adulto y niño se verá favorecida si el interlocutor dispone de un conocimiento lo más preciso posible de las habilidades y competencias del niño.

Consideramos estas estrategias muy clarificadoras a nivel práctico, y aunque están dentro del capítulo 4, referido al desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia, pensamos que resultan de gran utilidad para la Comunicación Aumentativa/Alternativa en general.

INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE SIGNOS Y AL USO DE AYUDAS TÉCNICAS PARA LA COMUNICACIÓN. STEPHEN VON TETZCHNER Y HARALD MARTINSEN. INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE SIGNOS Y AL USO DE AYUDAS TÉCNICAS PARA LA COMUNICACIÓN. APRENDIZAJE VISOR. TRADUCCIÓN: ANNE MARIE MÖGSTER. ADAPTACIÓN Y EDICIÓN ESPAÑOLA: CARMEN BASIL.

En el prólogo, Carmen Basil nos dice una idea innovadora y polémica: “No existen prerrequisitos para el aprendizaje de la comunicación, y que la enseñanza debe empezar sin demora para todos los niños que no hablan a la edad habitual, aunque presenten un retrase profundo”.

En este libro nos encontramos con interesantes contenidos, entre otros:

* La diferencia entre Comunicación Aumentativa y Alternativa.

* Diferentes supuestos de personas que necesitan utilizar técnicas de Comunicación Aumentativa, diferenciando entre los que lo necesitan como un medio de expresión, el grupo que necesita un lenguaje de apoyo y el grupo que necesita un lenguaje alternativo.

* Nos explica los problemas más comunes como son que el aprendizaje lleva tiempo, la generalización, y un aspecto que consideramos de gran interés y que no siempre se refleja en los manuales de Comunicación Aumentativa: “la pasividad aprendida y dependencia de otros”.

*Ayudas técnicas para la comunicación.

*La evaluación.

*La organización de la situación de enseñanza.

*La planificación de la generalización.

* La duración y la ubicación de las horas de enseñanza.

*La estructuración.

*El comienzo de la enseñanza.

*El efecto de la enseñanza de signos sobre la adquisición del habla.

*Los signos para la comprensión y signos para el uso.

*La enseñanza dirigida a la comprensión.

*Entrenamiento de uso funcional.

*Entrenamiento de preparación.

*La elección de los primeros signos.

*El desarrollo adicional del vocabulario y del uso.

*Habilidades de conversación.

*El ambiente de lenguaje.

*Resumen de descripciones de casos.

También nos habla de otros muchos temas de interés, sin duda este libro nos aporta mucha información para nuestra práctica diaria.

SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN. MANUAL DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA: SISTEMAS Y ESTRATEGIAS. SANTIAGO TORRES MONREAL. Coordinador. EDICIONES ALJIBE.2001.

Este libro es uno de los más novedosos en cuanto a los Sistemas Alternativos de Comunicación, una clara manifestación de ello es el hecho de que en su introducción nos habla no ya de los Sistemas Alternativos de Comunicación, sino de los Sistemas de Comunicación Aumentativa (SCA).

Para que se conozca a grandes rasgos su extenso contenido mencionaremos los diferentes capítulos, aconsejando su lectura y profundización en los mismos.

1. Introducción a los Sistemas de Comunicación Aumentativa. Santiago Torres y Mª Victoria Gallardo.
2. Clasificación de los Sistemas de Comunicación Aumentativa. Santiago Torres.
3. Los SCA sin apoyo externo. Santiago Torres.
4. La Lectura Labiofacial. Santiago Torres y Marina Calleja.
5. El Bimodal y la Lengua de Signos Española. Santiago Torres y Patricia Carratalá.
6. La Palabra Complementada. Santiago Torres y Rafael Santana.
7. Clasificación de los sistemas. Mª Victoria Gallardo.
8. Símbolos Pictográficos para la Comunicación. SPC. Mª Victoria Gallardo.
9. Sistema Bliss. Pilar Duch.
10. Ortografía, escritura y otros sistemas. Mª Victoria Gallardo.
11. Ayudas técnicas para la CA. Mª Victoria Gallardo.
12. Evaluación en CA. Begoña Espejo.
13. Estrategias para la enseñanza de un Sistema Aumentativo de Comunicación. Begoña Espejo.
14. Comunicación Aumentativa en personas con sordoceguera. Begoña Espejo.

15. Claves para la estructura morfosintáctica. Santiago Torres y Marina Calleja.

Ante la magnitud y extensión de los capítulos unido a que es un manual relativamente reciente, nos lleva a recomendarlo como bibliografía en la Comunicación Aumentativa.

ENLACES WEB COMENTADOS

ISAAC International http://www.isaac-online.org/ secretariat@isaac-online.org

ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) es una organización dedicada a desarrollar el campo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). El objetivo de la ISAAC es mejorar la comunicación y la calidad de vida de aquellas personas con deficiencias severas de la comunicación. ISAAC, para alcanzar este objetivo, facilita el intercambio de información y apoya el trabajo que se lleva a cabo en este campo.

ESAAC España http://www.esaac.org/

La ESAAC es una Sociedad para el desarrollo de los Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos de ámbito español, que ofrece la posibilidad de unir a todas aquellas personas relacionadas directa o indirectamente con la CAA.

Sistemas Aumentativos de Comunicación. http://www.campusvirtual.uma.es/sac/_contenidos/ - monreal@uma.es

Web del profesor Santiago Torres Monreal, de la Universidad de Málaga, con documentación sobre Comunicación Aumentativa. Aborda, entre otros temas, la clasificación de los sistemas de comunicación aumentativa (SCA), Los SCA sin apoyo externo, La lectura labiofacial, Curso de Bimodal, La Palabra Complementada, y el sistema Bliss.

Ablenet http://ablenetinc.com/ customerservice@ablenetinc.com

At AbleNet, we're dedicated to making a difference in the lives of people with disabilities by creating products and ideas that make teaching students with disabilities easy, fun and fulfilling. We believe that all children deserve the tools to help them learn and interact with those around them. Our dedicated staff of educators, parents and other professionals are working to simplify real-life challenges, both in and out of the classroom, with innovative and easy-to-implement technology and ideas.

ACCI.Augmentative Communication Consultants, Inc. http://www.acciinc.com/ - acci@usaor.net

ACCI represents over a dozen manufacturers of augmentative communication and other assistive technologies, offering demonstrations, workshops and consultation. ACCI has over 20 years experience specializing in augmentative communication with eight years experience working with adults with severe and profound physical and cognitive disabilities in a residential setting.

CECAPROIN S.L. http://www.cecaproin.com/ - cecaproin@cecaproin.com

Empresa dedicada al diseño, producción y distribución de ayudas técnicas para personas con discapacidad, en las áreas de comunicación aumentativa y alternativa, acceso al ordenador (emuladores de ratón), movilidad, domótica, sedestación y posicionamiento, estimulación sensorial y conmutadores principalmente. Distribuidor nacional de Prentke-Romich (AlphaTalker, DeltaTalker, Headmaster, etc).

CECAPROIN S.L. www.bj-adaptaciones.com

empresa que fabrica y distribuye productos y servicios [+] para personas con discapacidad y personas mayores.

Mayer-Johnson, Inc. http://www.mayer-johnson.com/ - mayerj@mayer-johnson.com

Mayer-Johnson, Inc. is a mail order company focusing on augmentative communication (see below) products. Roxie Johnson, co-owner of the company with her husband, had been working as a speech therapist with special needs children in the public school system and also with adults in a hospital setting. She saw the need for a set of picture symbols that limited-speaking or non-speaking persons could use for communicating. She developed the first book entitled The Picture Communication Symbols (PCS) that included 700 picture symbols. The symbols were designed to be copied on copying machines for multiple users. In 1980 the company was officially formed and 100 books were printed with a one-page advertising mailer sent to 300 potential customers.

Prentke Romich Company http://www.prentrom.com/ - info@prentrom.com

For nearly four decades, Prentke Romich Company has developed products that help people with disabilities communicate and gain independence. Today we proudly serve the AAC community with a complete line of AAC devices: Pathfinder, Vanguard, Vantage and SpringBoard.

Semantic Compaction Systems . http://www.minspeak.com/ - minspeak@stargate.net

Web de Bruce Baker, creador de Minspeak. En ella podemos encontrar información sobre el Sistema de Compactación Semántica (Minspeak), preguntas frecuentes sobre este sistema, enlaces a otras Web relacionadas, y enlaces a Web de empresas que comercializan productos basados en Minspeak.

CEAPAT http://www.ceapat.org/ - ceapat@ceapat.org

El Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) es un centro tecnológico dependiente del IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. El Ceapat está dedicado expresamente a potenciar la accesibilidad integral y el desarrollo de la tecnología. Promueve la optimización de las ayudas técnicas y el diseño para todos, con el fin de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, con especial apoyo a las personas con discapacidad y personas mayores.

UTAC- Unitat Tècniques Augmentatives Comunicació http://www.xtec.es/~esoro/ - esoro@gencat.net

El servei UTAC, Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació, Habilitació i Accés a l'Ordinador, s’adreça a les persones amb discapacitat motriu que requereixen formes augmentatives i alternatives de comunicació i d'accés a l'ordinador, joc adaptat i mobilitat assistida. L 'objectiu final de la UTAC és millorar la qualitat de l'atenció que reben les persones amb discapacitats de manipulació, de comunicació i/o de llenguatge greus i, sobre tot, afavorir el seu benestar i el d'aquells que els envolten.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante

http://www.cervantesvirtual.com/portal/signos/index.html

Lingüística, literatura (poemas signados) materiales formativos, experiencias de educación bilingüe. La Biblioteca Virtual de Signos es un nuevo proyecto que se suma a otros ya puestos en marcha por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante.

Demostraciones de diccionarios de lenguas de signos, trabajos monográficos, etc.

- Material de uso pedagógico relacionado con la enseñanza bilingüe LSE - lengua española.

- Resúmenes de trabajos de investigación: libros, artículos, vídeos... publicados en todo el mundo sobre lenguas de signos, acompañados, en su caso, del texto original.

- Obras de creación (poesía, narrativa...) acompañadas del texto original en español.

- Demostraciones de obras, completas o en parte, publicadas en formato papel por la Confederación Nacional de Sordos de España, por Federaciones o Asociaciones de personas sordas, instrumentos fundamentales para este colectivo.

- Información actualizada sobre los proyectos de investigación en lenguas de signos que se realizan en nuestro país, etc.

- Además, se intentará acompañar versiones signadas con alguno de los sistemas de escritura o de transcripción de signos existentes.

En todas las grabaciones trataremos de emplear un registro estándar en lengua de signos española para que el texto signado sea comprendido por el mayor número de personas sordas usuarias de esta lengua.

SIGNAR http://www.signar.org/

El nacimiento de SIGNAR partió de la idea de un grupo de personas dedicadas al mundo de la interpretación de la Lengua de Signos. Su objetivo principal era mejorar los servicios básicos de los que carecen aquellas personas con deficiencias sensitivas y comunicativas. Posteriormente a esta iniciativa se unieron personas sordas formadas en el ámbito educativo, que aportaron su experiencia como docentes en la enseñanza de la Lengua de Signos y de Comunidad Sorda.

EN OTRAS PALABRAS http://www.rtve.es/tve/informa/enotras/index.htm

Página del programa de televisión "En otras palabras" que se realiza en castellano y en Lengua de Signos. Reportajes, noticias y enlaces de interés.

EL RINCÓN DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA

http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon_de_la_ca.htm

Web muy completa sobre C.A. . Foros, boletines, revistas, artículos, enlaces, documentos, convocatorias, eventos, noticias etc

DOTOLEARN http://www.dotolearn.com

Juegos, programas, símbolos pictográficos. Ayudas para la comunicación de niños autistas.

DIVERTIC - http://www.aumentativa.net

Web del grupo C.A.R. (Comunicación Aumentativa en la Red). Descripción de los Sistemas de Comunicación aumentativa y alternativa más usados. Amplia base de datos de Símbolos para la comunicación Aumentativa y alternativa agrupados por categorías semánticas. Posibilidad de confeccionar frases desde la Web. Los símbolos se presentan en cuatro formatos visuales diferentes y puede configurarse a su vez, tanto el tamaño como el color de borde y la aparición o no de glosa. Aplicaciones multimedia para el desarrollo en el aula de la Comunicación aumentativa y alternativa.

MIC http://www.xtec.es/dnee/mic

Magazín de iconos catalanes. Se presenta un buen número de iconos agrupados en cinco grandes categorías: ayudas técnicas, cultura, enseñanza, oficios y alimentos y comida. Posibilidades de búsqueda por semejanzas y de descarga.

WIDGIT SOFTWARE http://www.widgit.com/international/spanish/ECS20001.htm

Web del programa "Escribir con símbolos", de la empresa widgit software. Se trata de herramienta de comunicación, lenguaje y lectoescritura que utiliza símbolos, voz y actividades para ayudar a una persona a leer y escribir.

CUENTOS EN SPC http://www.edu365.com/primaria/contes/contes_spc

Hasta un total de 8 cuentos con apoyaturas en SPC para ser visualizados on-line.

GLOSARIO DE TÉRMINOS.

ARLENE MUSIL: Es profesora, escritora y consultante en el <<Beaverton Public School>>, en Beaverton, Oregon.

BENSON SCHAEFFER: Es un psicólogo investigador en el Centro de Ciencias Neurológicas <<Good Sanaritan Hospital y Medical Center>>, en Portland, Oregon y profesor asociado de Psicología en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oregon.

BIMODAL: Sistema de Comunicación Aumentativa sin ayuda en el cual se utiliza simultáneamente el habla y los signos manuales, con la finalidad de favorecer el desarrollo de la lengua oral

BLISS: Sistema de Comunicación Aumentativo y Alternativo.

EDUCABILIDAD. Capacidad que posee toda persona de incrementar su conocimiento sobre el mundo que le rodea e incrementar sus niveles de autonomía.

Frost y Bondy. Autores del P.E.C.S.

FUNDESCO: Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las telecomunicaciones.

GEORGE KOLLINZAS: Es consultante, profesor y escritor en el <<Beaverton Public School>>, en Beaverton, Oregon.

LSE: Lengua Signada Española, es una lengua visual, gestual, simultánea y espacial, explotando de esta manera sus posibilidades sintácticas.

MAKATON: Sistema de Comunicación Aumentativo y Alternativo.

MARGARET WALTER: Logopeda autora del S.S.A.A.C. MAKATON (1977).

P.E.C.S. The Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicación por Intercambio de figuras/imágenes).

PLURIDEFICIENCIA: Concurrencia en una misma persona de dos o más discapacidades asociadas.

REBUS: Sistema de Comunicación Aumentativo y Alternativo.

SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS: Presentan un alto parecido con la realidad que representan.

SÍMBOLOS IDEOGRÁFICOS: No guardan parecido con la realidad representada, evocan una idea, más o menos abstracta de ésta.

S.P.C. Sistema Pictográfico de Comunicación. Roxana Mayer Johnson, 1981.

S.S.A.A.C. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

T.G.D. Trastornos Generalizado del Desarrollo.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

1.- Reflexione acerca del Concepto “Educabilidad”. Consecuencias en la práctica docente.

2.- Exponga las diferencias más significativas entre los sistemas de Comunicación con ayuda y sin ayuda.

3.- Realice un estudio comparativo de los diferentes sistemas de Comunicación Aumentativa con ayuda, haciendo hincapié en sus diferencias, semejanzas y utilidades prácticas en el trabajo en el aula.

4.- Elabore una frase sencilla tanto en lenguaje simbólico como de signos (use los pictogramas CAR y el sistema de comunicación Total-Habla signada)

5.- Programe una secuencia de actuación en la enseñanza de los signos en el Sistema de Comunicación Total-Habla signada.

6.-En base a la lectura de las siguientes Web, exponga qué alumnos pueden beneficiarse de la Comunicación Aumentativa y qué sistemas son susceptibles de ser implementados en cada uno de ellos.

http://www.campusvirtual.uma.es/sac/_contenidos/
http://www.minspeak.com/

http://www.cervantesvirtual.com/portal/signos/index.html

http://www.signar.org/

http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon_de_la_ca.htm

http://www.aumentativa.net

TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

José Luis Amat Cecilia, Lorenzo Carmona Muñoz, Antonio Ovidio Carreira Montes, Antonia Cascales Martínez, Mª Carmen Fernández García, Juan José Fernández García, Manuel Gómez Villa, Mª Dolores Hurtado Montesinos, Emilio Ivars Ferrer, Mª José Martínez Segura, Domingo Méndez López, Mª Encarna Morcillo Herrera, Antonio Sacco Pilone, José Manuel Saz Rubira y Francisco Javier Soto Pérez[1].

(1) Equipo Tecnoneet <www.tecnoneet.org> Centro de Profesores y Recursos de Cieza. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Comunidad Autónoma de Murcia. C/ Fernando III el Santo, 12 - 30530 Cieza, Murcia (España).

Resumen

Las dificultades de aprendizaje, las del lenguaje y el habla, las relacionadas con la integración tardía, las altas capacidades, la comunicación aumentativa, la estimulación sensoriomotriz o la evaluación, constituyen áreas educativas de trabajo principales que han experimentado cambios de gran trascendencia en estos últimos años. A ellas se suman otras tantas derivadas directamente de la revolución tecnológica: el acceso al ordenador, la web 2.0, las tecnologías emergentes, los contenidos digitales, o la accesibilidad misma de la tecnología. En esta unidad didáctica se analizan dichas tecnologías, haciendo especial hincapié en su diseño y evaluación, así como en las condiciones que deben darse en el aula para garantizar la participación efectiva de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la Sociedad del Conocimiento.

Índice

Introducción

Cuando se habla del acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) muchos parecen dar por sentado que es una pasión reservada a los más jóvenes y que, por tanto, la Educación (especialmente en los tramos de edades más tempranas) junto con otros muchos sectores de la sociedad, bien puede permanecer al margen de esa "*movida*".

A pesar de ser un tópico trasnochado y sin sentido, no debe dejar de reconocerse que más de uno le ha hecho caso, pues las TIC aún distan mucho de estar plenamente integradas en el día a día de todos los ciudadanos y más lejos están aún de ser un elemento cotidiano e integrado en la mayor parte de los centros escolares.

Para completar este desalentador panorama, debe también advertirse y con mucha preocupación, que el mundo específico de la atención a la diversidad sigue siendo el hermano pequeño en todo, también en el acceso a las tecnologías, y ya no sólo porque ahí lleguen menos recursos todavía, sino porque es imprescindible que esos recursos estén adaptados y diseñados (accesibilidad[1]) para que todos puedan acceder a ellos con independencia de las discapacidades de los posibles usuarios, de sus edades, o del ancho de banda de sus conexiones.

Son muy pocos los que caen en la cuenta de que ese esfuerzo añadido por diseñar para todos no corresponde por altruismo, sino porque lo contrario es atentar contra la dignidad de quien queda excluido ¡Qué rápido olvidamos que la “*normalidad*” es artificial, volátil y perecedera!

Hasta hoy, medio mundo aguardaba a que quienes entienden, mandan, organizan y disponen, se pusieran manos a la obra para ofrecernos a todos unos recursos más "*al alcance de la mano*" un todo listo y preparado para "*usar y tirar*" (porque esa es una de las calamidades de nuestra nueva cultura occidental que lamentablemente hemos interiorizado hasta la médula). Y como tal diluvio no llega, pues aquí andábamos casi todos aguardando con parsimonia el final de la sequía. Pero no se aflija en exceso el lector, quédese sólo preocupado, que es lo que conviene para estar despierto y solícito porque ahora vienen las buenas noticias siempre y cuando podamos contar con su participación y complicidad:

Afortunadamente unos cuantos más impacientes decidieron que tenía que llover de una vez pero, que puestos a hacerlo, y por extraño que parezca, que sea de abajo a arriba. Que somos los de a pie los que debemos marcar las pautas, y aprovechando que la web se ha vuelto más dúctil y se deja llevar mejor, se ha producido en ella una reacción imprevista y fascinante. Muchos docentes y profesionales de la educación, han decidido que quieren construir en red, deliberar sobre su organización, que no quieren dedicarse a "*copiar y pegar*" lo ya hecho por grandes y renombrados (que también) sino que, especialmente están interesados en ser generadores y creadores de contenidos haciendo cumplir unas condiciones básicas que poco a poco están cada vez más claras en el panorama tecnológico: se busca que dichos contenidos puedan ser compartidos entre todos sin ánimo de lucro, accesibles, fáciles de usar y significativos. Es la irrupción de lo que hoy se llama la Web 2.0[2] y sus criterios CUSA (Compartible, Usable, Semántico y Accesible). No se aflija en memorizar este nuevo acrónimo que nos acabamos de inventar, pero sepa que, los términos citados son reales y causa de animadas discusiones en la red.

Curiosamente además, y no es coincidencia, los postulados de lo que hoy es la atención a la diversidad se transforman de un modo activo y también de abajo a arriba. Sólo por dar algún ejemplo, basta decir que ya no se habla en términos de "*personas con discapacidad*" sino de "*mujeres y hombres con diversidad funcional*" y que estas nuevas expresiones, y las ideas que las subyacen, se promueven desde foros de origen muy dispar comenzando por los propios usuarios

con discapacidad que, con su actividad centrada en la web, llegan a ser referentes claros para otros muchos (véanse los casos *SIDAR*[3] o *El foro de vida independiente*[4]).

Y esta emancipación a la que estamos asistiendo, al tener la red como motor de transmisión principal y a la web 2.0 como fórmula de congregarnos y hacernos asociativos, es la que ha permitido precisamente la creación de este trabajo. Un equipo de profesionales de la educación agrupados en la web bajo el foro *TecnoNEEt*[5] y procedente de numerosos ámbitos profesionales (asesores, educadores, técnicos, logopedas etc.) y de geografías muy dispares (Murcia, Galicia, Argentina etc.) se han reunido en la red y han usado una *wiki*[6], para crear este trabajo que, en torno a la Educación, la tecnología educativa, y la Atención a la Diversidad, pretende hacer sencillo y ameno un conglomerado de materiales cuya estructuración y clarificación se hacen necesarias para todos.

Dentro de estos ejes: las dificultades de aprendizaje, las del lenguaje y el habla, las relacionadas con la integración tardía, las altas capacidades, la comunicación aumentativa, la estimulación sensoriomotriz o la evaluación, constituyen áreas educativas de trabajo principales que han experimentado cambios de gran trascendencia en estos últimos años. A ellas se suman otras tantas derivadas directamente de la revolución tecnológica que hemos enunciando: el acceso al ordenador, la web 2.0, las TIC emergentes, los contenidos digitales, o la accesibilidad misma de la tecnología.

Así pues, prepárese el lector para una inmersión en contenidos apasionantes relatada por profesionales que combinan la dedicación a su trabajo con el afán de dar claridad y sentido práctico al día a día educativo. Esperamos no defraudarle.

---

[1] La accesibilidad indica la facilidad con la que algo puede ser usado, visitado o accedido en general por todas las personas, especialmente por aquellas que poseen algún tipo de discapacidad. http://es.wikipedia.org/wiki/Accesibilidad

[2] El término Web 2.0 fue acuñado por O'Reilly Media en 2004 para referirse a una segunda generación de Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis o las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios. http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

[3] http://www.sidar.org/

[4] http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/

[5] http://www.tecnoneet.org/

[6] Un (o una) wiki (del hawaiano wiki wiki, «rápido») es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de una forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de una wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki

1. Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad: conceptualización y clasificación

El desarrollo tecnológico y la convergencia entre las nuevas plataformas contribuyen a la creación de un nuevo escenario: la Sociedad de la Información; caracterizado por una difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación, a través de los cuales se puede acceder a nuevos canales de comunicación (redes) e inmensas fuentes de información; configurando así nuestras visiones del mundo en el que vivimos e influyendo, por tanto, en nuestros comportamientos (*Marqués*, 2006).

En este escenario, la escuela se ve obligada a plantearse algunos cambios (*Martín-Laborda*, 2005): en el proceso educativo (formación continua): en el objeto de la enseñanza (alfabetización digital); en los objetivos educativos (nuevas capacidades y conocimientos); en los centros escolares (infraestructuras, equipos, gestión,…); en el rol del profesor (facilitador, mediador), y en el del alumno (aprender a aprender); y, por último, cambios en los contenidos didácticos (más información, interactividad, convergencia de lenguajes,…).

De forma paralela a todo este proceso se han producido cambios sustanciales en la forma de organizar y planificar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades específicas y de apoyo educativo. Hemos avanzado de un modelo centrado en el déficit (caracterizado por el establecimiento de categorías y por etiquetar; destacando las causas de las dificultades de aprendizaje y obviando otros factores) (*Ainscow*, 1995), a la Atención a la Diversidad centrada en el modelo curricular (caracterizado por una escuela comprensiva, con carácter integrador, no etiquetador, que asume la heterogeneidad, y que utiliza prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad) (*Arnaiz*, 2003).

En este nuevo entorno educativo, las tecnologías de la información y la comunicación pueden suponer un elemento decisivo para normalizar las condiciones de vida de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y, en algunos casos, una de las pocas opciones para poder acceder a un currículum que de otra manera quedaría vedado.

Muntaner (2005) opina que las nuevas tecnologías son un magnifico apoyo para colaborar y promover el aprendizaje ante la diversidad del alumnado, tanto como elemento motivador y de activación del propio aprendizaje, como medio didáctico que abre un amplio abanico de posibilidades de intervención para cualquier alumno.

Por otro lado, *Sánchez Montoya* (2002) señala que las tecnologías en el ámbito de la atención a la diversidad pueden ser un instrumento:

a) Pedagógico (reeducación y refuerzo) y de rehabilitación porque con ellas se puede seguir un programa de trabajo para intentar conseguir que un alumno con necesidades educativas especiales alcance un nivel físico, metal y/o social óptimo y pueda modificar su vida.

b) Equiparador de las oportunidades, ya que facilitan la participación de las personas con discapacidad en todos los niveles de la vida social, cultural y económica.

Toledo (2006) enumera algunas de las razones que justifican la introducción de la tecnología de ayuda en las aulas ordinarias y de apoyo:

a) Los nuevos avances tecnológicos proporcionan nuevas opciones a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales para participar y realizar tareas de enseñanza y aprendizaje.

b) Permite que los alumnos alcancen sus potencialidades. Los alumnos con necesidades especiales no sólo tienen discapacidades, es necesario potenciar sus habilidades y aprovecharse de ellas.

c) Ayudan a muchos alumnos a acceder a la información, interactuar con otros y participar en actividades desarrolladas en la Red, a las que no podrían acceder sin el uso de esta tecnología

d) Las alternativas digitales del e-learning presentan oportunidades al alumno con Necesidades Educativas Especiales para explorar y beneficiarse de estos recursos a través del uso de la tecnología asistida.

e) El uso de la tecnología les motiva, aumenta su autoestima, hace que no se sientan diferentes a los demás compañeros.

f) Los ordenadores ofrecen retroalimentación al alumno sobre sus errores, pero no les hacen comentarios negativos ni críticas que les puedan desmotivar.

En efecto, cada vez son más las personas que encuentran en las tecnologías un punto de apoyo para su desarrollo: los alumnos para compensar sus necesidades con la ayuda de las Tecnologías de Ayuda y, los profesores, para alcanzar su máximo desarrollo profesional y potenciar el desarrollo cognitivo de los alumnos al mejorar los procesos de adquisición de los objetivos de las distintas áreas curriculares.

1.1. Conceptualización de las tecnologías para la atención a la diversidad.

El uso de las tecnologías como medio para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de los individuos es una práctica común en el ámbito de la intervención con personas con discapacidad (*Alcantud y Soto*, 2003). En este contexto, se vienen utilizando varios términos para definir el campo de actuación de la atención tecnológica a las personas con necesidades especiales: ayudas técnicas, tecnología asistiva, tecnología de apoyo, tecnología de la rehabilitación o tecnología de ayuda, entre otras. Pese a que se suelen utilizar indistintamente dichas definiciones, lo cierto es que cada una de ellas tiene matices que las diferencian.

*García y Puig (*1988), definen las ayudas técnicas como utensilios para que el individuo pueda compensar una deficiencia o discapacidad sustituyendo una función o potenciando los restos de las mismas.

Para *Brotons y otros* (2000), las ayudas técnicas son utensilios, dispositivos, o equipos de diferente grado de complejidad, fabricados y comercializados o de manufactura artesanal, utilizables por o para personas con discapacidad, con el fin de suplir o complementar su limitación o sus carencias funcionales.

Una definición más precisa de ayudas técnicas puede ser rescatada de la normativa. Así para la EN ISO 9999; no son sino: "*Aquellos productos, instrumentos, equipos o sistemas técnicos fabricados expresamente para ser utilizados por personas con discapacidad y/o mayores; disponibles en el mercado para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar una discapacidad*". Por otra parte esta norma acota, con precisión, las clases y tipos de ayudas técnicas realizando una clasificación organizada por niveles dentro de una típica estructura jerarquizada arborescente, de forma que ayudas técnicas con funciones similares se integran en un mismo nivel. Este tipo de clasificación es la adoptada, por ejemplo, en el catálogo de ayudas técnicas del CEAPAT[7].

En esencia las ayudas técnicas, en cada momento de su desarrollo histórico, han sido "*tan solo*" el lógico resultado de la aplicación de los recursos tecnológicos disponibles a la solución de la problemática asociada a la discapacidad, formando para ello un "*corpus científico*" cada vez más

multidisciplinar que ha sido progresivamente identificado, en su totalidad o respecto a algunos de sus componentes más destacados, con muy diversos términos tales como: Prostética y Ortopédica, Ingeniería de la Rehabilitación, Ingeniería Biomédica Aplicada a la Discapacidad, Tecnología Asistiva, etc. (*Roca y otros*, 2004).

La utilización de los conceptos tecnología asistiva, tecnología de apoyo, tecnología de la rehabilitación o tecnología de ayuda, proceden del equivalente anglosajón (EE.UU.) Assistive Technology. En este sentido, (*Cook & Hussey*, 1995) definen Assistive Technology a "*cualquier artículo, equipo global o parcial, o cualquier sistema adquirido comercialmente o adaptado a una persona, que se usa para aumentar o mejorar capacidades funcionales de individuos con discapacidades, o modificar o instaurar conductas*".

Esta definición, en palabras de (*Alcantud*, 2003) destaca dos componentes que merece la pena analizar: por un lado, subraya más que la deficiencia las capacidades funcionales de los individuos con alguna limitación; y por otro, remarca algo esencial en relación con la aplicación de la tecnología al ámbito de la discapacidad, esto es, el componente de individualización del sistema ayuda-usuario.

Para (*Roca y otros*, 2004), el uso de la denominación Tecnología Asistiva está ganando terreno, en Latinoamérica, frente a otros términos castellanos de menor éxito como Tecnología de la Asistencia o Tecnología de la Ayuda; en cambio, *Alcantud* (2003), considera más adecuado utilizar el término "*tecnología de ayuda*", más acorde en castellano que la traducción literal '*Tecnología Asistente o Asistiva*', dado que en nuestro idioma tiene connotaciones negativas.

Otro concepto que suele utilizarse en este ámbito es el de tecnología de la rehabilitación, definida como las tecnologías que superan las barreras que impiden la utilización de los servicios e instalaciones generales, o a compensar las limitaciones funcionales específicas para, así, facilitar o posibilitar las actividades de la vida diaria.

Junto con la rehabilitación, se nos plantea un nuevo reto a conseguir: integrar y actualizar todos los conocimientos tecnológicos unidos a los nuevos enfoques educativos basados en el concepto de habilitación. La habilitación en palabras de *Basil* (1998) persigue un doble objetivo: "*por una parte entraña un esfuerzo orientado a conseguir el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad; por otra, se orienta a modificar el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes, conocimientos y habilidades de todos los miembros de la sociedad, con el fin de suprimir los obstáculos físicos, las barreras de comunicación y las actitudes desfavorables que limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas. Uno de los objetivos de los enfoques habilitadores radica en la provisión de ayudas técnicas etc.*"

El desarrollo de todos estos conceptos, y sobre todo el intento de paliar los costos que implica la eliminación de barreras y la adaptación de recursos estándar, ha hecho aparecer también planteamientos más genéricos como el de "*diseño para todos*" (*Universal Design, Design for All*).

1.2. Clasificación de las tecnologías ayuda

La naturaleza de las tecnologías de apoyo o de ayuda, es tan variada que se han propuesto, para ello, distintas filosofías de clasificación:

Así, por ejemplo, la norma EN ISO 9999, clasifica las ayudas técnicas en los siguientes grupos (ISO nivel 1):

a) Ayudas para tratamiento médico personalizado: Ayudas destinadas a mejorar, controlar o mantener la condición médica de una persona; se excluyen ayudas usadas exclusivamente por profesionales sanitarios.

b) Ayudas para el entrenamiento/aprendizaje de capacidades. Ayudas destinadas a mejorar las capacidades físicas, mentales y habilidades sociales.

c) Ortesis y prótesis.

d) Ayudas para el cuidado y la protección personales.

e) Ayudas para la movilidad personal: Ortesis y prótesis

f) Ayudas para el transporte de mercancías.

g) Ayudas para actividades domésticas.

h) Mobiliario y adaptaciones para viviendas y otros inmuebles.

i) Ayudas para la comunicación, la información y la señalización. Ayudas para la lectura, escritura, llamadas telefónicas y alarmas de seguridad incluidas.

j) Ayudas para la manipulación de productos y bienes.

k) Ayudas y equipo para mejorar el ambiente, maquinaria y herramientas

l) Ayudas para el esparcimiento: Ayudas para juegos, pasatiempos, deportes y otras actividades de ocio.

Por su parte, *Basil y otros* (1998) realizan una clasificación de ayudas técnicas en tres grupos siguiendo un orden creciente de complejidad:

a) Ayudas Técnicas básicas: Son instrumentos de fácil fabricación y bajo costo.

b) Ayudas mecánicas, eléctricas o electrónicas sencillas, de baja tecnología: Son instrumentos más complejos que los anteriores, pero aun así, de fácil manejo para los usuarios.

c) Ayudas electrónicas complejas o de alta tecnología: Se trata de ayudas técnicas muy valiosas por las grandes posibilidades que ofrecen de cara a la comunicación, siempre y cuando se posean las adaptaciones pertinentes a cada usuario.

Roca y otros (2004), proponen diferentes clasificaciones atendiendo a su nivel tecnológico:

a) De No tecnología: Son aquellas que incorporan usos especiales de métodos y objetos de uso común (p.e. comunicarse señalando sobre un conjunto de objetos reales, estrategias especiales de estudio, tipos de letra magnificados, etc.)

b) De Baja Tecnología: Las que utilizan adaptaciones de herramientas simples ya existentes (p.e. Tableros de conceptos elementales, ayudas para la alimentación y el vestido, etc.)

c) De Media Tecnología: Se incluyen, aquí, productos y equipos de cierta complejidad tecnológica y de desarrollo dedicado o especial (p.e. sillas de ruedas)

d) De Alta Tecnología: Incorporan productos y equipos de gran complejidad tecnológica, principalmente basados en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Robótica, Ingeniería Biomédica, etc (p.e: Comunicadores personales, acceso al PC, Brain–Computer Interface, sillas de ruedas autoguiadas, etc.)

Atendiendo a las características de los usuarios:

a) Equipos y Productos para Discapacidad Física: Incorporan soluciones para aspectos relacionados con la movilidad y la manipulación (Movilidad y Transporte, higiene y cuidado personal, realización de Tareas domésticas, Acceso al Ordenador, Ayudas para la Autonomía, etc.).

b) Para Discapacidad Psico-Cognitiva: Aportan soluciones para las dificultades de los individuos en: el aprendizaje y la interpretación de conceptos abstractos y complicados, el

establecimiento de relaciones entre conceptos, la realización de tareas de estructura compleja, la utilización de la memoria cercana, la interpretación y memorización de largas secuencias de operación, la capacidad de entendimiento del leguaje, etc.… (Secuenciadotes de tareas; Ayudas al proceso de memorización próximo, Comunicadores Simbólicos, etc.)

c) Para Discapacidad Sensorial: Presentan soluciones muy diferenciadas según que se orienten a: Discapacidad Visual: incluyen Ayudas a la Movilidad, Ayudas a la Lectura; Ayudas a la Escritura; b) Discapacidad Auditiva: Comunicación Personal; Telefonía, Comunicación en general etc.

d) Para personas con Discapacidad y Mayores en general: Incluyen muchos de los recursos indicados en los puntos anteriores, y otros del entornos de las TIC (Control del entorno; Control de Seguridad; Telemedicina; Teletrabajo; Enseñanza y formación a distancia; Puestos de trabajo adatados, etc.)

Y atendiendo a la lógica de operación:

a) Ayudas Alternativas: Permiten sustituir una metodología o herramienta por métodos o herramientas "*alternativos*" que si pueden ser utilizados por el sujeto.

b) Ayudas Aumentativas: Complementan la escasez de recursos funcionales en los sujetos para realizar una acción, o bien hacen "*aumentar*" la escasa productividad de estos.

c) Ayudas Sustitutivas: Permiten sustituir el uso de una funcionalidad ausente o dañada, en el sujeto, por otra de la que si dispone: p.e. El uso de caracteres o líneas Braille (Tactual Vision Substitution); Los "*lectores de pantallas*" con salida sintetizada (Auditory vision Substitution); Los indicadores luminosos de llamada (Visual Auditory Substitution). Los vibradores mecánicos (Tactual Auditory Substitution), etc…

d) Para la intervención educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, la clasificación de tecnologías de ayuda que propone *Alcantud* (2003), nos parece más acertada. sintetiza las anteriores clasificaciones en diez grandes áreas de trabajo:

e) Sistemas de habilitación, aprendizaje y entrenamiento: Se incluyen todos los sistemas de feedback y biofeedback para el aprendizaje o entrenamiento de habilidades concretas. Se incluyen todos los usos de la tecnología de la información y de la comunicación dirigidos a incrementar las habilidades de las personas con discapacidad.

f) Sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno: Englobamos en este epígrafe las ayudas para personas con discapacidad visual y/o auditiva que les permite incrementar la señal percibida o sustituirla por otro código percibido por ellos.

g) Tecnologías de acceso al ordenador (*Adaptative Technology*): Englobamos aquí todos los sistemas (*hardware* y *software*) que permiten a personas con discapacidad utilizar los sistemas informáticos convencionales.

h) Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: Sistemas pensados para las personas que por su discapacidad no pueden utilizar el código oral-verbal-lingüístico de comunicación.

i) Tecnologías para la movilidad personal: Se incluyen todos los sistemas para la movilidad personal, sillas de ruedas (manuales y autopropulsadas), bastones, adaptaciones para vehículos de motor, etc.

j) Tecnologías para la manipulación y el control del entorno: engloban los sistemas electromecánicos que permiten la manipulación de objetos a personas con discapacidades físicas o sensoriales, robots, dispositivos de apoyo para la manipulación, sistemas electrónicos para el control del entorno, etc.

k) Tecnologías de la rehabilitación: incluyendo todos los elementos tecnológicos utilizados en el proceso de rehabilitación incluyendo prótesis y ortesis y el material de fisioterapia.

l) Tecnologías Asistenciales: englobando todos los elementos tecnológicos y ayudas para mantener las constantes vitales o impedir un deterioro físico como colchones anti-escaras, alimentadores, respiradores, etc.

m) Tecnologías para el deporte, ocio y tiempo libre: Esta categoría incluye todos los sistemas que permiten a las personas con discapacidad poder realizar una actividad de ocio o deporte.

n) Tecnologías para la vida diaria: Hace referencia a los diferentes sistemas no incluidos en ninguno de los epígrafes anteriores y que permiten incrementar el nivel de independencia de las personas con discapacidad. Sistemas para ayuda a la alimentación (cucharas, platos o vasos adaptados); mobiliario adaptado; elementos de la cocina adaptada, baño adaptado, etc.

En cualquier caso, apostamos por un concepto de tecnologías de ayuda plural advirtiendo que, más que un mero cúmulo de ayudas técnicas destinadas a compensar una disminución sensorial, hemos de centrar la atención en una visión de la tecnología al servicio de las personas con la finalidad de permitir de modo efectivo la equiparación de oportunidades (*Ferrer, 2004*).

[7] http://www.catalogo-ceapat.org/

2. Tecnologías de ayuda en contextos escolares

2.1. Tecnologías de ayuda y necesidades educativas especiales

2.1.1. Tecnologías de acceso al ordenador

Tenemos que tener en cuenta, antes de ponernos a trabajar con el alumno, que los materiales y la ubicación de los mismos se ajustan a sus necesidades. Por ello dividimos en dos partes esta fase inicial: entorno de trabajo o ergonomía del puesto y elementos de entrada de datos al puesto.

Ergonomía del puesto

Para que se den las condiciones adecuadas de trabajo en nuestro ordenador debemos de tener en cuenta lo siguiente:

a) Relación adecuada entre la altura de la silla y la mesa.
b) Sedestación estable y segura
c) Apoyo completo de los pies.
d) Posición de las manos en el teclado con 0º de flexión.
e) Apoyo y descanso en el reposabrazos
f) Apoyo completo de pelvis y espalda.
g) Estabilización de la pelvis.
h) Posturas que inhiban o aminoren la espasticidad o movimientos incontrolados.
i) Distancia entre los ojos y el monitor no inferior a 50 cm
j) Mesa adaptada al usuario, accesible y sin cajones.
k) Zona de trabajo espaciosa y accesible

Condiciones lumínicas de la sala, tanto de la luz natural y su entrada en la sala, como la luz artificial y control de la misma.

Elementos de entrada de datos al ordenador

Para tener éxito a la hora de introducir a un usuario al manejo del ordenador, podemos utilizar elementos de dos clases: adaptación y programa o configuración.

Adaptación (*hardware*) que necesita el usuario para poder llegar a tener comunicación real con el ordenador y que sea esa adaptación el dispositivo de entrada de información al ordenador. Vamos a describir algunos de ellos:

a) Pegatinas sobre cada una de las teclas para ampliar el tamaño de las letras.
b) Atriles para el teclado. A veces poniendo el teclado en vertical facilita la visión y la pulsación.
c) Teclas interruptor que se colocan encima de cualquier tecla del ordenador, para dejarla pulsada.

d) Carcasas que se acoplan al teclado de un ordenador, para realizar pulsaciones de teclas con los dedos o mediante licornio (se trata de un casco que lleva una varilla incorporada, a la cual se puede fijar en su extremo un pequeño puntero o un lápiz).

e) Apoya muñecas. Especie de plataforma de apoyo que se acopla al teclado de un ordenador o de una máquina de escribir.

f) Apoyo para brazo. Permite una adecuada postura para acceder al teclado.

g) Férulas, para alinear un brazo o independizar un dedo.

h) Teclado de conceptos. Es un teclado táctil de ordenador en formato ampliado sobre el que se colocan láminas para utilizar con diferentes aplicaciones software de finalidad educativa.

i) Teclados especiales. Pueden ser: ampliados, reducidos, de una sola mano; cuya finalidad es la de facilitar el acceso al ordenador. Con opción a distribuir las teclas, posibilidad de ajustar la forma del mismo e incorporación de funciones especiales en sus teclas.

j) Conmutadores. Son los únicos elementos de los que pueden valerse muchas personas con problemas motóricos para interactuar con su entorno. A partir del "*sencillo*" gesto de pulsar o mover una parte del cuerpo se puede llegar a controlar un ordenador, un comunicador, una silla de ruedas o cualquier dispositivo eléctrico de la casa. Hay de diversos tipos: soplo-succión, luminoso, fibra óptica, una función, multicontactos, etc.

k) Emulador de teclado. Dispositivo diseñado para actuar de puente entre una persona y el ordenador, supliendo la acción de un teclado convencional.

l) Ratones especiales, adaptados o joystick. Dispositivos que realizan las funciones normales de un ratón, pero con la salvedad de tener diseños ergonómicos o de ser inalámbricos.

m) Emulador de ratón. Dispositivo puente que suple al ratón convencional con el que se puede decidir tanto la direccionalidad del cursor del ratón, como las opciones de sus botones, controlando el barrido y su velocidad. Puede ser manejado por un conmutador externo. Las opciones se van resaltando secuencialmente mediante una luz, bien a ritmo prefijado (modo automático) o al ritmo que marque el usuario a través de otro conmutador (modo manual).

n) Emulador de ratón por joystick para trabajar con la boca. Las funciones de clic sobre botón izquierdo y botón derecho se pueden realizar mediante conmutadores de soplo y succión respectivamente.

o) Ratón de boca. Emulador de ratón por joystick para trabajar con la boca.

p) *Ratón Irdata*. Actúa a través de un sensor colocado en la cabeza del usuario y una unidad de control colocada sobre el monitor del ordenador.

q) *Pantalla Táctil*. Permite al alumnado interactuar con el ordenador a través de un puntero o con el dedo tocando directamente la pantalla.

Programa (software) o configuración necesarios para iniciar la interacción con el equipo. Es posible que no sólo sea un programa, sino una modificación de la configuración que posee el sistema. Si deseamos personalizarlo y utilizamos el sistema operativo Windows podemos realizarlo desde el panel de control con las siguientes opciones:

a) Configuración de la pantalla: tipo y tamaño de letra, color de las ventanas, fondos, etc.

b) Opciones del teclado: velocidad de repetición en la pulsación, bloqueo de teclas, etc.

c) Opciones del ratón: tamaño, forma y color del puntero, velocidad del ratón, velocidad de doble clic y su bloqueo, configuración de botones, etc.

d) Opciones de accesibilidad: que controlan la pulsación de varias teclas a la vez, omitir pulsaciones repetidas, mostrar avisos visuales cuando se oiga un sonido, control del ratón mediante el bloque numérico, alto contraste, etc.

Desde la versión Me de Windows, introduce además, desde el menú Accesorios, programas para trabajar con la accesibilidad como el amplificador de pantalla para deficiencias visuales o el teclado en pantalla, que permite utilizar un teclado sólo con el ratón. Por suerte otros sistemas operativos han incorporado también facilidades semejantes a estas en sus últimas versiones.

Si lo que necesitamos es un programa, éste será un elemento que nos permita, según nuestra necesidad, lo siguiente: tener control del teclado o de parte de él, tener control del ratón o de parte de él o tener el control de ambos. También incorporan, en su mayoría, elementos de acceso alternativos con conmutadores. Podemos reseñar algunos como:

1. Teclado silábico, *Rata Plaphoons*, control del teclado por la voz, controlador de teclado y conversor mouse teclat, mouse *joystick*, *Kanghooru* de *Jordi Lagares*[8].
2. Emulador de ratón Mouse por barrido MPB, y Switch to Click de *Antonio Sacco*[9]
3. Ratón con Mouse Emulator de RH Desings[10].

Nuevas formas de acceso con el ordenador

Existen nuevas formas de acceso que trabajan a través de cámara web o "*webcam*" y un programa específico. Esta técnica requiere poca preparación y basta con enfocar la cámara al usuario para que el sistema responda a sus movimientos. Podemos citar programas como *Iriscom*[11], que mediante una webcam controla los movimientos del iris y permite un control total del ordenador. Otras alternativas son *Ibm Head Tracking*[12] y *Vodafone HeadDev*[13], que otorgan el control del ratón a través del movimiento captado por la *webcam*.

Las últimas investigaciones realizadas por *Joaquim Fonoll*[14], centran igualmente, la combinación del movimiento y el color, que hacen que el sistema reconozca un determinado color específico, que utilizamos como cursor, y retorna unas coordenadas que procesa como si fuera el ratón. Se trata de una tecnología más precisa pero requiere una configuración previa del sistema para que aprenda que color debe reconocer. Algunos programas son: *Emulator, WebColorToy, SiMouve, DanceMusic, FredCalent.*

2.1.2. Tecnologías para la estimulación sensoriomotriz.

La utilización de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) dentro del proceso de Enseñanza/Aprendizaje genera un incremento de actividad en la persona que aprende (*Collins*, 1998). Además de dicho incremento, en el aprendiz podemos mencionar otras ventajas de su uso como el adaptarse a su propio ritmo, el control en la recepción de la información o el incremento de la motivación. Estas características se hacen manifiestas con independencia de la edad del que aprende o del tipo de discapacidad que pueda presentar (*Sánchez-Montoya*, 2002)

En la intervención educativa con niños que presentan plurideficiencia y grave afectación en los niveles sensorial, cognitivo y motriz se recomienda la utilización de prácticas estimuladoras, como así se ha puesto de manifiesto con el uso de la Estimulación Basal (*Fröhlich*, 1993, 1994; *Fröhlichi y Haupt*, 1982). De este modo, podemos considerar a las áreas de estimulación basal y sensorial como las áreas que integran el currículo y favorecen la elaboración de una adaptación curricular personalizada para los niños que presentan dicha plurideficiencia. En esta línea existen trabajos (*Martínez-Segura*, 2001; *Martínez-Segura y García-Sánchez*, 2002) que han profundizado en las

áreas de Estimulación Basal (somática, vestibular y vibratoria) y de Estimulación Sensorial (visual, auditiva y táctil) realizando un desarrollo curricular de las mismas, aportando información acerca de los objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y criterios de evaluación que pueden configurar el currículo para intervenir educativamente sobre este tipo de niños.

Aunando las posibilidades que ofrece el ordenador, con las necesidades de estimulación que presentan para algunos niños, podemos hablar de la "*Herramienta Multimedia de Estimulación Sensoriomotriz*" (HMES) (*Martínez-Segura, 2004*; *Martínez-Segura* y *García-Sánchez*, 2006). Así, en el caso de niños con plurideficiencias y grave afectación, también el ordenador puede ser especialmente útil, desde edades muy tempranas y con la finalidad que buscamos de favorecer una estimulación sensorial organizada con fines educativos y de potenciación del desarrollo de la percepción sensorial.

La mencionada herramienta (HMES) se apoya en las características evolutivas que se dan en el desarrollo de los sistemas sensorial visual y auditivo. De este modo, señalamos algunas de las características que reúne dicho material multimedia:

a) Se sigue una estructura lineal a la hora de montar las imágenes y los sonidos.
b) Para pasar de una pantalla a otra se hace a través de un acceso secuencial.
c) Cada vez que el usuario acciona un periférico, en la pantalla ocurre un cambio en la imagen y en el sonido (causa-efecto).
d) Simultáneamente se ofrecen refuerzos visuales y auditivos que consisten en imágenes y sonidos que se basan en las secuencias madurativas naturales del desarrollo visual y auditivo.
e) La actividad motriz esperada incluye desde la actividad de las manos sobre los periféricos, hasta la actividad de cualquier otra parte del cuerpo, bien sea accionando el periférico, o simplemente dando una respuesta a través de un cambio en la expresión facial.
f) Los estímulos utilizados se obtendrán del entorno inmediato del niño para que aumenten la significatividad y esto ayude a captar mejor la atención del mismo.
g) Una parte de dicha herramienta es construida de modo personalizado adaptándola a cada niño.
h) Para su elaboración se ha partido de la sucesión natural de las pautas del desarrollo visual, que parten de captar la atención, siguen con la fijación de la mirada, realización de seguimiento visual y, finalmente, búsqueda de la imagen cuando sale del campo visual.

Dicha herramienta multimedia se basa en una sucesión de imágenes acompañada de movimiento que ayuda, según los casos, a focalizar la atención en un punto, realizar seguimientos visuales, percibir contrastes, diferenciar rostros e identificar objetos próximos al niño.

Los sonidos, también desempeñan un papel importante en la estimulación. Éstos, van unidos a los movimientos o desplazamientos que sufren las imágenes dentro del campo visual del niño y se hacen presentes a partir de la manipulación del periférico. De este modo, la complementación de los sonidos con las imágenes en movimiento, constituyen unos estímulos sensoriales que en la mayoría de los casos hacen precipitar una respuesta en el niño que, generalmente, se manifiesta a nivel motor.

La HMES consta de cuatro apartados o bloques que se poden utilizar de modo independiente o sucesivo, teniendo en cuenta las características particulares de cada sujeto. El primero de ellos se centrará en contrastes blanco/negro, el segundo en contrastes en color, en el siguiente se incluyen rostros de personas significativas para cada niño y, el último contendrá imágenes de objetos

próximos que sean muy significativos para los usuarios. A continuación describimos los diferentes bloques de dicha herramienta:

a) Herramienta Multimedia para la Estimulación a través de los contrastes en Blanco y Negro. Consta de 12 pantallas diferentes en las que se utiliza sólo el blanco y el negro. Las imágenes, a partir de fondos negros con figuras blancas en movimiento, van realizando desplazamientos con el propósito de captar la atención visual del niño. También se dan cambios de fondo figura alternando el blanco y el negro, y en todo momento existen sonidos que se unen a esta progresión visual. Dichos sonidos pueden ser pulsaciones sonoras rítmicas y monótonas, sonidos impactantes, breves sonidos ambientales, etc. De vez en cuando, entre las distintas pantallas aparece una pantalla negra, que sólo incluye un estímulo sonoro, para evitar la habituación al estimulo y la pérdida de atención por la secuencia. Esta parte de la herramienta se utiliza inicialmente y precipita mayor respuesta en aquellos sujetos cuyo nivel evolutivo es más bajo.

b) Herramienta Multimedia para la estimulación a través de los contrastes de color. Consta de una sucesión de 14 pantallas diferentes, bastante parecida a la anterior en lo que respecta a las formas, movimientos, sonidos y en la utilización de pantallas neutras que posibilitan la desacomodación al estímulo visual, pero se diferencia de ella en la utilización de los colores. Siempre aparecen en pantalla dos colores escogidos por criterios de complementariedad.

c) Herramienta Multimedia para la estimulación a través de la utilización de rostros. En este bloque, a diferencia de los anteriores, la herramienta se elabora de modo personal para cada usuario, utilizando rostros de personas próximas y significativas para el mismo, que pertenezcan a su entorno familiar y escolar. Los sonidos que se utilizan son las voces de las personas que aparecen en las imágenes. Las pantallas de rostros se van alternando con otras en las que aparecen efectos de color en movimiento. El tamaño de esta herramienta dependerá en cada caso del sujeto y de la cantidad de diferentes rostros que este pueda reconocer, lo habitual es contener entre 15 y 20 pantallas diferentes.

d) Herramienta Multimedia para la estimulación a través de la utilización de objetos. En este bloque se utilizan imágenes de objetos que son significativos para el sujeto, ya que se trata de introducir objetos del entorno próximo con los que el niño se relaciona con frecuencia. Al igual que en el bloque anterior los sonidos van estrechamente relacionados con el objeto, puede ser que el propio objeto emita un sonido o bien una voz que nombre al objeto. El tamaño de este bloque también suele ser variable, dependiendo del sujeto. En algunos casos entre las imágenes de objetos se suele introducir alguna pantalla con un rostro o bien pantallas de color con efecto sonoro y movimiento.

Aludiendo a la usabilidad (*Alcantud*, 2000), hay que destacar que la HMES, puede ser fácilmente modificada por el profesional que la utilice para adaptar determinados estímulos en la búsqueda por alcanzar la máxima motivación del usuario. Al mismo tiempo, a través de un pulsador se puede adaptar a cualquier tipo de usuario con restos motores, aunque inicialmente los sujetos necesiten ayuda externa para su utilización.

En cuanto al modo de implementar la HMES se debe tener en cuenta:

a) Requisitos previos (la aplicación de la HMES se debe realizar en una habitación oscurecida previamente; con el niño sentado o recostado, con la cabeza y el tórax levantados; evitar la presencia de estímulos visuales frente al niño y alrededor de la pantalla que puedan perturbar su atención. Inicialmente, si fuese necesario, el adulto será quien realice las pulsaciones para que ocurran los cambios en la pantalla, esta situación debe ir cambiando a lo largo del proceso para que el niño alcance pleno protagonismo).

b) Planificación (tener en cuenta las características particulares de cada niño, y planificar el número de sesiones de acuerdo a las mismas, pero teniendo siempre presente que las sesiones no deben sobrepasar los 5 minutos, ya que más tiempo influiría negativamente sobre su atención ; de igual modo, se debe seguir un orden temporal comenzando por la estimulación visual a través del Blanco/Negro pasando a la de Color, e introducir al final los Rostros y Objetos).

c) Valoración del alumno (antes de utilizar la herramienta y al termino de la implementación).

d) Recogida de observaciones (que tengan en cuenta lo que ocurre durante el transcurso de las sesiones, señalando si hay cambios en la gesticulación del rostro, movimientos de los ojos, cabeza u otros miembros; sí existe preferencias o rechazo de lo que está observando; la emisión de algún tipo de sonido o producción vocálica; etc.)

La Herramienta Multimedia de Estimulación Sensoriomotriz al igual que todos los materiales impresos necesarios para su implementación y evaluación, pueden encontrarse para ser descargados y utilizados en la Web: http://hmes.murciadiversidad.org/ .

2.1.3. Tecnologías para la comunicación aumentativa.

Los diferentes sistemas de Comunicación Aumentativa y los avances en las ayudas técnicas para el acceso a la sociedad de la Información y la Comunicación, resultan muy útiles y eficaces para superar las barreras de acceso al currículo, posibilitando, por lo tanto, una notable mejora en los procesos de aprendizaje.

En un sentido amplio, podemos entender por Comunicación Aumentativa "*...todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación a toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla*" (*Torres, S. 2001, 25*).

Retomando las aportaciones de *Cook y Hussey*, (1995); *Soro-Camats*, (1998) y *Alcantud*, 2002, podemos definir la tecnología de ayuda para la C.A.A. como "*cualquier artículo, equipo global o parcial, adquirido comercialmente o adaptado a una persona con la finalidad de que esta pueda comunicarse mejor, ya sea aumentando o bien supliendo su lenguaje oral*".

Dentro de este término podemos distinguir cuatro tipos de tecnología de ayuda para la comunicación aumentativa: soportes o ayudas básicas, ayuda de baja Tecnología, ayuda de alta tecnología y ayuda basada en sistemas de software.

Los soportes o ayudas básicas son instrumentos sencillos, de fácil fabricación y bajo costo, que genéricamente conocemos como tableros de comunicación. Nos estamos refiriendo a los trípticos, cuadernos personalizados, hules o cuadros transparentes (ETRAN).

Las ayudas de *baja tecnología* utilizan adaptaciones de herramientas simples ya existentes. Así, por ejemplo, podemos encontrar comunicadores electrónicos de un solo mensaje; o sencillos libretos con una o dos caras en las que se disponen un número variable de casillas que ofrecen la posibilidad de introducir un pictograma por cada una de ellas y grabar un solo mensaje oral.

Por su parte, las ayudas de alta tecnología incorporan productos y equipos de gran complejidad tecnológica. Bajo este epígrafe podemos incluir toda la amplia gama de comunicadores electrónicos que existen en el mercado; y que oscilan entre aquellos que disponen de 2 casillas hasta los que tienen 128; pasando por los que incorporan pantalla táctil, síntesis de voz, barrido, etc.

Por último, las tecnologías basadas en *sistema software*, nos permiten crear tableros de comunicación, generar horarios personalizados con pictogramas, escribir textos con símbolos, etc. así como la enseñanza de los propios sistemas de comunicación aumentativa.

2.1.4. Tecnologías para las dificultades del lenguaje y el habla.

Cuando reflexionamos sobre lo que significa el uso de las tecnologías para el tratamiento de las dificultades del lenguaje, hemos de tener muy presentes dos consideraciones:

De una parte, el perfil de los sujetos o usuarios a los que se pretende beneficiar en su desarrollo lingüístico por medio de las tecnologías, lo que conlleva un amplio espectro de situaciones en función del tipo de discapacidad que presentan (hipoacusia, parálisis cerebral, trastornos neurológicos, etc.) y de la gravedad de las dificultades para una adecuada interrelación comunicativa.

por otra parte, la propia definición de lo que entendemos por lenguaje, concebido como una faceta del ser humano que implica tanto a los procesos de comprensión y expresión (oral o de otro tipo), y en el que están presentes de forma integradora diversos aspectos fonético-fonológicos, semánticos y sintácticos. Y dirigido todo ello desde la batuta de la función pragmática del lenguaje, que es la que remarca la verdadera funcionalidad del lenguaje y por tanto la auténtica COMUNICACIÓN.

El habla, entonces, podría ser considerada como una parte inherente al lenguaje, por su propia característica de lenguaje expresivo y oral. Si bien, hemos de tener en cuenta que se podrían dar situaciones comunicativas aún careciendo de ella, por medio de cualquier sistema de comunicación alternativo.

Los elementos software representan una gran entidad dentro del grupo de las tecnologías de ayuda en las dificultades del lenguaje y el habla. Son consideradas como aplicaciones educativas interactivas que, de una forma u otra, simulan diferentes facetas y aspectos del lenguaje orientadas al desarrollo de muy diversas funciones. Por razones de organización, el software o las aplicaciones educativas se han ido clasificando según diferentes criterios: programas abiertos, semiabiertos y cerrados; comerciales y de uso libre; simuladores, tutoriales, etc. Aquí nos vamos a decidir por una clasificación según sean accesibles en modo local o en modo on-line.

Aplicaciones en modo local

Con esta acepción nos referimos a aquellas aplicaciones o programas que se instalan o copian y se ejecutan dentro de nuestro equipo informático y que responden a diferentes necesidades comunicativas.

Visualizadores del habla o fonéticos: recomendados para el desarrollo de los parámetros del habla, especialmente dirigidos a alumnos/as con dificultades de audición y articulación, y entre los que cabe destacar el *Speechviewer*, *Metavox*, *DI* (Programa de iniciación en la lectura labial) o la colección de programas de libre uso de *Jordi Lagares*.

Programas interactivos sobre el desarrollo del lenguaje: excedería en este capítulo la gran cantidad de aplicaciones interactivas que pueden ser utilizadas con la finalidad de incrementar y estimular las diferentes capacidades del lenguaje. Englobarían desde aplicaciones comerciales hasta gratuitas; desde aplicaciones más específicas diseñadas para su uso con alumnos/as con dificultades más significativas hasta las más genéricas.

Programas informáticos encaminados al incremento de los aspectos fonético-fonológicos, semánticos, sintácticos, entre los que cabría citar, además de algunos programas comerciales, otros que ofrecen diferentes portales educativos de muchas de las Comunidades Autónomas españolas. Una navegación exhaustiva por estos sitios web nos puede ofrecer una amplia colección de aplicaciones de libre uso (http://w3.cnice.mec.es/ccaa/index.html).

Diversos programas de enseñanza del español: si bien son aplicaciones generadas y destinadas al aprendizaje de la lengua española por parte de colectivos inmigrantes, su organización y estructura se muestran muy idóneas para el desarrollo de estructuras lingüísticas y el vocabulario de alumnos con dificultades en el lenguaje.

Aplicaciones Clic y Javaclic[15]: Verdadera biblioteca de aplicaciones gratuitas, este socorrido recurso nos permite buscar aplicaciones que respondan a los objetivos marcados con numerosos perfiles de alumnado. Interesante la respuesta que el portal educativo de la Región de Murcia Educarm[16], en su apartado Educarm clic, recoge sobre una amplia colección de aplicaciones clic distribuidas por niveles educativos y materias curriculares, descargable desde Internet en formato de imagen para ser grabada posteriormente en un DVD.

Aplicaciones on-line

El conjunto de programas on-line o en línea haría referencia a todos esos recursos alojados en servidores de Internet y que están siempre disponibles con independencia del ordenador que utilicemos, siempre que exista lógicamente acceso a la red. Son numerosas las aplicaciones y herramientas que podemos encontrar mediante este sistema. Las aplicaciones interactivas se suelen presentar en diferentes formatos de herramientas como pueden ser Flash, Javaclic, Hot Potatoes, etc.

a) Programas interactivos en diferentes portales educativos:
   a. Junta de Andalucía, como son A.L.E. (Ayuda a la Lectoescritura), y Fondo lector (comprensión lectora, antónimos, sinónimos, ortografía,… (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/area_lengua.php3).
   b. Portal Educativo de Castilla y León: ofrece una amplia gama de aplicaciones destinadas a las etapas de Infantil y Primaria (http://www.educa.jcyl.es/).
   c. CREENA: (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra) Presenta un rincón de enlaces a recursos en formato Flash, que cubren diversos aspectos del lenguaje, mediante atractivas presentaciones (http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/010tecnologias/menuFlash.htm).
   d. CNICE: Mediante el programa "*Internet en la Escuela*", se ofrecen multitud de recursos clasificados por áreas para ser ejecutados en línea (http://www.cnice.mec.es/ninos/).
   e. Javaclic: Nueva versión del programa Clic para visualizar aplicaciones directamente a través de la web (http://clic.xtec.net/db/listact_es.jsp).
b) Herramientas lingüísticas: hay en la red numerosas herramientas muchas de ellas de carácter gratuito, que pueden acompañar los procesos de aprendizaje de la lengua en el alumnado: diccionarios en línea, vocabulario gráfico, buscadores de rimas, buscadores de sinónimos y antónimos, conjugadores de verbos, verificadores ortográficos, analizadores morfológicos y sintácticos. Una visita a determinados espacios web como http://www.thera-clic.com/, o http://www.lenguaje.com/herramientas/herramientas.php, son una buena muestra de estos verdaderos motores lingüísticos.
c) Herramientas dinámicas con símbolos y gestos: Vayan como ejemplo un espacio web que presenta un diccionario visual de signos presentados mediante videos (http://www.manosquehablan.com.ar/diccionario/), y otro sitio que traduce a alfabeto dactilológico cualquier palabra o frase (http://www.planetavisual.net/right/diccio/).

2.1.5. Tecnologías para las dificultades de aprendizaje.

Bajo este término tan general nos encontramos una amplia gama de problemas específicos durante la etapa escolar que podríamos englobar como dificultades importantes para la adquisición de la lectura, la comprensión, la expresión escrita y el razonamiento matemático que pueden ser la causa de un rendimiento bajo en los aprendizajes escolares ya que, como cabe suponer, afecta a capacidades básicas, necesarias para el afianzamiento de posteriores aprendizajes.

Se cree que los problemas de aprendizaje son causados por diferencias en el funcionamiento del cerebro y la forma en la que este procesa la información dándose algunos signos neurológicos menores como trastornos de la orientación espacial, nociones espaciales confusas, predominio cerebral inadecuado, defectos del lenguaje, trastornos en la motricidad, deficiente conocimiento del esquema corporal, confusión figura-fondo, etc.

Lo que parece claro es que hay un desfase importante entre lo que el alumno aprende y lo que podría aprender debido a su nivel de inteligencia y capacidad. Detectándose problemas como dificultades para asociar los sonidos de las letras y números a su grafía, errores en la lectura y su comprensión, vocabulario limitado, entender el doble sentido o sarcasmo, dificultades para seguir instrucciones, repetir una orden, organizar el pensamiento y el lenguaje, etc.

Aunque estas dificultades pueden presentarse asociadas a distintas discapacidades o a situaciones de carencias o entornos desfavorecidos no son el resultado de las mismas, pudiéndonos encontrar con que cualquier niño puede manifestar, en algún momento de su historia escolar, dificultades de aprendizaje.

Parece lógico que los docentes tratemos de conocer estas dificultades y desde la escuela contar con los suficientes recursos como para poder dar una respuesta adecuada a las necesidades puntuales detectadas.

Lo que si podemos constatar, es que conocer y utilizar determinadas estrategias y recursos va a incidir decisivamente en la calidad y efectividad de la respuesta educativa. Así sabemos que es importante:

Realizar un buen diagnóstico de sus dificultades de aprendizaje y tomar decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada.

a) Comprender sus necesidades y potenciar su autoestima reforzando sus éxitos y evitando corregir a cada momento sus producciones erróneas e incompletas.

b) Establecer una buena comunicación y colaboración con la familia.

c) Partir de los intereses, experiencias y competencias del niño nos garantizará la motivación.

d) Vincular los contenidos a situaciones de aprendizajes significativos.

e) Anticiparle cada una de las actividades que va a realizar.

f) Dividir las tareas en pequeños pasos y asegurarnos la comprensión de lo que le pedimos en cada uno de ellos.

g) Proporcionarle instrucciones claras con diversos apoyos para propiciar que la información le llegue por múltiples canales.

h) Ofrecerle el tiempo que necesite para realizar la tarea y animarle durante la misma.

i) Facilitarle los textos apoyados en imágenes.

j) Propiciar actividades lúdicas en las que el alumno aprenda a través del juego.

k) Programas informáticos para trabajar contenidos curriculares

l) Procesador de textos con préstamo de voz que le proporcione una retroalimentación de sus producciones.

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de los alumnos/as con dificultades de aprendizaje, supone un elemento clave en la educación y formación de las nuevas generaciones. No nos vamos a extender demasiado en su adecuada justificación, aunque solo por reseñar algunas características:

a) Podemos trabajar prácticamente todos los contenidos curriculares.

b) Favorecen la individualización en los aprendizajes.

c) Se pueden adaptar a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos y a sus necesidades concretas.

d) Facilitan la adquisición de habilidades, destrezas, y conocimientos de las distintas áreas mediante programas específicos previamente seleccionados.

e) Consigue mayor capacidad de motivación.

f) Favorecen las normas de comportamiento y actitudes (respetar turnos, cuidado de materiales, “.”).

g) Favorecen la comunicación multisensorial, la información les llega por varios canales y a través de distintos códigos.

h) Y para el profesorado suponen una fuente inagotable para realizar materiales y recursos para el aula.

D. Gallego y C. Alonso (1999), tras un estudio de las diferentes teorías sobre el aprendizaje llegan a la conclusión de que todas las teorías abogan por ofrecer una atención personalizada que responda a las diferencias individuales de cada alumno. De ahí la importancia de integrar las TIC en la dinámica educativa, ya que su uso nos va a posibilitar ajustarnos a las necesidades educativas de cada usuario, haciendo posible una respuesta educativa de calidad.

2.2. Tecnologías de ayuda y altas capacidades intelectuales.

En el informe publicado por el *MEC* (2005) sobre los Beneficios del Uso de las TIC en la Educación de Alumnos con Sobredotación Intelectual se afirma que las características cognitivas y el tipo de necesidades de las personas con altas capacidades que han venido recogiendo diferentes autores (*Van Tassel Baska*, 1998; *Pérez, Domínguez y Díaz*, 1998) les convierten en la población muy adecuada para acometer el acceso fácil y el uso adecuado y fructífero de la tecnología y sus posibilidades.

A continuación citamos las características del alumnado con altas capacidades (*Hernández y Pomar*, 2006), que se desprenden de dicho informe y que favorecen la accesibilidad y por tanto rentabilidad de las TIC en el proceso de aprendizaje de este tipo de alumnado:

a) Desarrollo temprano del lenguaje

b) Habilidades tempranas para comprender y utilizar sistemas y símbolos abstractos.

c) Organización y gestión de datos diferentes.

d) Gran poder de concentración y bajo cansancio intelectual.

e) Control especial de los procesos de atención y memoria.

f) Curiosidad e intereses múltiples.

g) Habilidad para generar ideas originales y realizar conexiones entre diferentes áreas de conocimiento..

h) Preferencia por un trabajo independiente.

En el caso de los alumnos con altas capacidades, y teniendo en cuenta estas características, cabe esperar significativas diferencias en intereses, necesidades y capacidades, incluso entre chicos de la misma edad. Por ello es necesario adaptarse a esas diferencias y proporcionar ambientes de aprendizaje en los que todos puedan desarrollarse al máximo. Los alumnos con altas capacidades necesitan un medio de enseñanza en el que prevalezca el aprendizaje inductivo (*Tomlinson*, 1999) y las TIC pueden aportar los elementos necesarios para proponer oportunidades y situaciones de aprendizaje.

Como *Dallaston* (1996) apunta en un informe, las posibilidades de la red son particularmente idóneas para los superdotados. Los recursos que oferta la red, permite al alumno que es capaz de aprender más rápido y a nivel más elevado continuar aprendiendo día a día, incluso les facilita el aprendizaje sin ayuda.

El uso de las herramientas que oferta la red genera una indiscutible ventaja para los alumnos con altas capacidades al introducir oportunidades antes insospechadas, entre las que destacamos las siguientes:

a) Fomentan las habilidades para crear productos.

b) Evitan las barreras a la hora de encontrar audiencias reales.

c) Permiten expandir en profundidad en amplitud los conocimientos sobre aquellos temas de interés.

d) Modifican sustancialmente el ambiente de aprendizaje.

Elementos de la red que favorecen el aprendizaje del alumno con altas capacidades.

a) Proyectos interactivos, que permiten manejar información para realizar investigaciones o ampliaciones del currículo, donde la mayoría de los recursos provienen de la red provocando procesos de pensamiento superior, críticos y creativos, e implicando la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis y síntesis, y evitando así el hastío que les produce a los alumnos de altas capacidades realizar tareas que ya dominan. Consideramos las WebQuest y MiniQuest (véase el concepto de estas herramientas en los anexos), dos modelos de plantear este tipo de proyectos y de estructurar el proceso de aprendizaje, para atender a estos alumnos.

b) Recursos de información on-line, accesibles tanto en el tiempo como en el espacio, sus fronteras no las marca la geografía y su disponibilidad temporal dependen de la demanda de quien las consulta. Dentro de este tipo de recursos destacamos las bibliotecas virtuales como una de las principales herramientas disponibles. Son de las herramientas más utilizadas en lo que a investigación se refiere pues permite conseguir desde un esbozo general hasta una meticulosa definición de conceptos, como www.cervantesvirtual.com Este tipo de recursos responde a las requerimientos de los alumnos con altas capacidades, a su capacidad de comprensión, y a los diferentes intereses y motivaciones.

c) Entornos de aprendizaje colaborativo, en los que personas de todo el mundo con intereses afines, pueden compartir conocimientos, experiencias y/o crear materiales nuevos. Las

opciones de trabajo en este tipo de grupos, a través de Internet, son inmensas y beneficiosas para los alumnos de altas capacidades puesto que tienen impulsos naturales a explorar nuevas ideas y les motiva los desafíos ante lo convencional. Las wikis se perfilan como una de las herramientas que permiten el trabajo en los entornos colaborativos, permitiendo editar a todos los componentes del grupo, con un formato similar a las páginas Web. En ocasiones, estos grupos de trabajo están bajo la tutela de mentores o tutores on-line que los dirigen, les proporcionan los materiales y las explicaciones necesarias que requieran.

d) Plataformas de edición o lanzamientos de productos y cuya difusión y expansión seria imposible sin la existencia de la red virtual. Un espacio donde todos los alumnos en general, y los alumnos con altas capacidades en especial, pueden dar a conocer sus conocimientos y producciones mediante diferentes formatos, bien sean web, blog, foros de discusión, edición de textos y fotos, música, material multimedia, dibujos, etc. que les ayuda a desarrollar el talento y la creatividad.

Es evidente que la integración de las TIC en el aprendizaje es una realidad, ha supuesto un cambio radical en los planteamientos y diseños educativos, especialmente para la población con altas capacidades, puesto que es uno de los mejores aliados para de propiciar el pensamiento creativo, desarrollar las destrezas cognitivas, responder a los intereses, necesidades y motivaciones de este tipo de alumnos.

2.3. Tecnologías de ayuda e integración tardía en el sistema educativo.

La incorporación tardía del alumnado al sistema educativo puede tener su origen en diversas causas. En la sección que nos ocupa nos centraremos en aquellos alumnos y alumnas que acceden tardíamente al Sistema Educativo por ser alumnado extranjero y que, además, accede con desconocimiento total del español como lengua extranjera.

Básicamente la característica inherente al grupo mencionado es un nivel de competencia comunicativa muy baja o nula en español. Señala *García Santa-Cecilia* que este concepto se enfoca como un conjunto de diversas competencias que se relacionan en la comunicación: competencia gramatical, competencia socio-lingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social. Las cuatro habilidades básicas, en torno a las cuales se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje son: hablar, escribir, escuchar y leer. Aprender una lengua no implica, únicamente, conocer unas reglas, sino también aprender a usarlas en un contexto de comunicación determinado.

Por lo tanto el objetivo prioritario con el alumnado que accede tardíamente al Sistema Educativo y desconoce el español será: "*Adquirir una adecuada competencia comunicativa que le permita participar activamente en su proceso formativo*" (*Villalba y Hernández*, 2001)

En este ámbito el desarrollo tecnológico nos ofrece un nuevo espacio de comunicación en el que "*tenemos a nuestra disposición herramientas que nos permiten la creación, el mantenimiento y la difusión de todo tipo de información*" (*Hita*, 2004). Esto se une al aumento progresivo de la utilización de las TIC que conducen a configurarse hoy como un valiosísimo recurso al alcance del profesorado (y del alumnado) para optimizar el proceso de adquisición de una nueva lengua. El uso del ordenador, del software y de Internet permite al alumno o alumna y al docente el aumento del interés y de la motivación, el fomento de la creatividad, una mayor libertad de elección, el respeto del ritmo personal del trabajo, etc. Además en las actividades multimedia se integran todas las destrezas comunicativas, pues el soporte permite que el alumnado lea, escriba, oiga y hable en español.

Señalamos tres hitos importantes que han favorecido este proceso:

Auge de la tecnología multimedia en el que los ordenadores "*empezaron a poder gestionar no solamente información contenida en documentos de texto, sino también la de archivos de sonido y de imagen en movimientos*" y son los cursos multimedia en CD-Rom para el aprendizaje del español. (*Ruipérez*, 2004)

Popularización de un modo de acceso a Internet: la World Wide Web. Según *P. Marquès* son tres los usos educativos de Internet:

a) Medio de comunicación y de expresión: correspondencia electrónica, debates entre el alumnado, foros de profesorado, etc.

b) Fuente de información y conocimiento: páginas web, bases de datos, etc.

c) Soporte didáctico para el aprendizaje: materiales didácticos en línea, tutorías, clases a distancia, etc.

Reconocimiento de voz y la llamada realidad virtual con la cual podemos "*simular el desplazamiento físico a cualquier lugar de interés en el aprendizaje de una lengua*" (*Ruipérez*). Todo esto ha contribuido al surgimiento de una corriente metodológica en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas: la "*Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador*" (*ELAO*)

2.3.1. Elementos a considerar en cuanto a la utilización de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Hemos de plantearnos que el ordenador es una herramienta más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, y que su empleo influye en ciertos aspectos metodológicos de manera relevante. Por lo tanto a la hora de trabajar con las TIC tendremos que plantearnos:

a) La interacción se produce en todas las direcciones: alumno/a-alumno/a, profesor/a-alumno/a y alumno/a-ordenador (*Coleman*, 1996). Y el éxito dependerá de la calidad y el desarrollo de estas interacciones.

b) El tipo de interacción va a depender de varios factores: el software utilizado, el material o recursos empleados y las tareas que planteemos en clase.

c) El profesorado es el que decide los dos elementos mencionados anteriormente y por lo tanto tiene que ser capaz de manejar adecuadamente la tecnología.

d) El alumnado se encuentra en una situación de mayor autonomía y además tiene la oportunidad de realizar un aprendizaje en colaboración con otros y otras.

2.3.2. Recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de una lengua

En el ámbito de las TIC encontramos, para la enseñanza y el aprendizaje del español, diferentes recursos englobados en la ELAO:

Software Educativo

Básicamente podemos hablar de dos tipos de software:

1. Software de Autor o de Programación: que es aquel que se utiliza para crear programas de ordenador que serán utilizados finalmente por el alumnado. Según *Ruipérez* el éxito de estos programas se debe, en parte, a la escasez de software de usuario, lo que lleva a los docentes a tener que elaborar su propio software. A partir del Software de Autor: el profesorado

puede elaborar, entre otros los siguientes ejercicios: ejercicios de asociación, de respuesta múltiple, de respuesta verdadera o falsa, de respuesta libre, de ordenación, etc.

2. Software de Usuario: o programas de ordenador diseñados y preparados para ser utilizados directamente en clase por el alumnado. Estos programas están pensados para la práctica de las destrezas básicas en el aprendizaje de la lengua por medio de ejercicios y actividades con distinto grado de interactividad.

Según *Ruipérez (2004)* dentro de este grupo encontramos dos subgrupos:

1. Uno específico para la enseñanza del español como lengua extranjera: batería de ejercicios, cursos para el aprendizaje de la lengua, juegos educativos, etc. Por lo general son CD-ROM que incluyen sonido y video y que requieren la instalación previa de otros programas.
2. Uno no específico para la enseñanza del español como lengua extranjera: diccionarios electrónicos, enciclopedias, programa de tratamiento de textos, navegadores, etc. La mayoría de estos programas están ya instalados o se pueden instalar fácilmente en los ordenadores y no precisan de conexión a Internet, ya que las páginas que queramos mostrar al alumnado las podemos archivar en un soporte para que puedan acceder a ellas *off line*.

Entornos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en Internet

Estos entornos son "*espacios en los que los estudiantes tienen información sobre lengua y cultura españolas, y tienen la posibilidad de interactuar con sus compañeros y sus profesores para progresar de forma confiada y segura*" (*Juan,* 2004). Estos entornos, no creados específicamente para su utilización en el aula ni para el aprendizaje de español L2, pueden ser de gran ayuda si se utilizan aprovechando la presencia del profesorado en el aula, y haciendo un uso selectivo, más didáctico que lúdico de sus recursos y no imitando el modo de proceder de las enseñanzas tradicionales.

Incluimos novedosamente en estos entornos la videoconferencia y la audioconferencia que se están usando ya con eficacia, además de la existencia de software que permite realizar intercambios orales síncronos – por medio de chat de voz- y asíncronos –grabando un mensaje y enviándolo adjunto a un correo electrónico-. (*Higueras,* 2004)

Las características más relevantes de la enseñanza de la lengua a través de Internet podrían ser:

- Aumentan la motivación
- Tratan de manera integral las diferentes destrezas.
- Doble interactividad con los materiales y las personas.
- Fomentan el aprendizaje autónomo.
- Adquisición simultanea de contenidos lingüísticos y culturales.
- Contextualización de los contenidos, gracias a los elementos multimedia que integran sonido, imágenes y texto.
- Retroalimentación inmediata.
- Acceso no lineal a la información.
- Nueva tipología de ejercicios.

Señalamos como malos usos de estos entornos: la proliferación de ejercicios de respuesta cerrada y la escasa publicación de materiales multimedia interactivos

El éxito en la utilización de este recurso depende de un buen modelo pedagógico que debería basarse en los siguientes principios:

- Aprendizaje activo.
- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje autónomo.
- Opciones variadas de interactividad.
- Comunicación sincrónica y asincrónica.
- Actividades o tareas relevantes y creativas.
- Evaluación continua.

2.4. Tecnologías de ayuda en el ámbito rural.

2.4.1. Idiosincrasia del mundo rural

Antes de abordar lo que la escuela rural precisa, será bueno saber lo que la escuela rural es, presentando una serie de aspectos que configuran la realidad de la mayoría de las escuelas rurales y que nos ayudarán a entender la situación y las aportaciones que las TIC pueden ofrecer.

A través de la mejora y desarrollo de infraestructuras como autopistas y carreteras, de la multiplicación de los canales informativos en televisión y radio, o de la explosión de la telefonía móvil, la "*globalización*" ha irrumpido en todos los ámbitos del entorno rural sin el necesario tiempo de reacción rompiendo esquemas culturales tradicionales aunque, y al mismo tiempo, acercando la escuela rural a las denominadas escuelas urbanas en cuanto a opciones, posibilidades de elección y recursos para la mejora del proceso de enseñanza.

Otra característica común al mundo rural es la de disponer de plantillas de profesorado sumamente volátiles. Los profesores con años de experiencia suelen desplazarse a las ciudades mientras que los jóvenes huyen en un interés de conjugar la conciliación de su vida familiar y personal. Esta inestabilidad crea la necesidad de plantearse proyectos a corto plazo, poco ambiciosos, muchas veces liderados por una sola persona con iniciativa y los conocimientos mínimos para llevarlos a cabo. La falta de implicación o el desconocimiento sobre el uso y manejo de las nuevas tecnologías provocan que muchos de esos proyectos no puedan tener la continuidad deseada cuando la persona que los ha propuesto se va del centro.

En otras ocasiones, implicar a alguien que llega nuevo, que no conoce el entorno social de la escuela ni los objetivos del centro ni las característica del proyecto a realizar, implica mayor esfuerzo que iniciar otro nuevo con diferentes objetivos. No debemos olvidar que en el rural, en una unitaria, el profesor tutor es: director, secretario, jefe de estudios, tutor y conserje.

En otros casos, los profesores responsables de varias unitarias se agrupan administrativamente para formar un Colegio Rural Agrupado (CRA) dando lugar a ciertas particularidades como la aparición de la figura del profesor itinerante (que se desplaza de una unitaria a otra con los consiguientes problemas que esto conlleva) o que éste tenga una importancia vital para la vida de la escuela porque, además de impartir sus materias, sirve como "*correo*" entre las diferentes escuelas, para el intercambio de los libros de la biblioteca, para recoger opiniones, intercambios de materiales, etc.

A lo largo de toda la cornisa cantábrica (desde Galicia hasta El País Vasco y Cataluña) la geografía también marca sus límites: la orografía sumamente accidentada da lugar a la atomización y dispersión de las poblaciones, y con ella, a la atomización y dispersión de los centros escolares con

rutas de transporte escolar enmarañadas y de larga duración lo que repercute en el rendimiento y en el cansancio del alumno. Este perfil geográfico característico influirá también en el reparto de los presupuestos del centro: Por el condicionamiento de los desplazamientos que se generan, la dificultad de acceso a la telefonía móvil por falta de cobertura o a una conexión a Internet con suficiente ancho de banda.

Es fundamental destacar que en este tipo de escuelas conviven alumnos de diferentes edades y niveles dentro de la misma aula. Por otro lado, los currículos tampoco están pensados para personas de un entono rural, ni los contenidos ni las ejemplos ni las actividades propuestas por los libros están diseñados para ellos.

Centrados ya un poco en esta realidad no podemos dejar de alabar y admirar el ingenio y la profesionalidad de tantos y tantos profesores que han luchado y siguen luchando por romper con esta otra brecha digital con el objetivo de que sus alumnos tengan las mismas oportunidades frente a aquellos que viven en las grandes ciudades.

2.4.2. Ejemplos de como hacer las cosas

La realidad nos dice, por experiencia propia y por la ajena, que las TIC han llegado, en algunos casos, a muchos centros educativos rurales hace ya mucho tiempo aunque su labor es poco conocida y menos valorada.

Iniciativas como pueden ser la de *CRA Ariño-Alloza*, en donde desde hace años se está investigando en el uso y posibilidades de los "*Tablets PC*". http://adigital.pntic.mec.es/~arino/ es un punto de referencia para los centros de estas características. Dentro de sus objetivos contemplan el crear una auténtica comunidad de aprendizaje en la que el uso de las TIC, favorezca la fluidez en la comunicación entre zonas muy aisladas de la provincia de Teruel.

Dentro del entorno de las PDI también es una referencia ineteresante la asociación gallega www.ediga.net recién nacida.

En Zaragoza, nos encontramos con la escuela *San Blas de Villanueva de Huerva*, http://www.educa.aragob.es/cpvillah/home2.htm una de las pioneras en el uso de las nuevas tecnologías desde finales de los años 90.

También en Aragón está el *CRIET (Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel*) de Alcorisa http://www.educa.aragob.es/crietalc/ en que se desarrollan importantes acciones de colaboración y socialización entre los alumnos de la zona implicando e informando a toda la comunidad de las actividades realizadas.

En Galicia tenemos el ejemplo del *CRA Nosa Señora do Faro de Ponteceso* (A Coruña) http://www.craescuela.net/ una iniciativa[17] en la que se implica toda la comunidad educativa a través de las nuevas tecnologías formando tanto al profesorado como a las familias que pertenecen al entorno del CRA. El uso de pizarras digitales, PDAs y su aplicación en el aula son algunos de los objetivos que persiguen este grupo de profesionales.

Poco a poco se van apuntando otras iniciativas como la del *CRA La Abadía* en Carracedelo (León) http://centros2.pntic.mec.es/cp.la.abadia/index.html donde a través de su página web consiguen comunicarse con otros centros y desarrollar actividades y propuestas antes impensables.

También el *CRA Valvanera en Béjar* (Salamanca) puede ser otro punto de referencia para todas aquellas personas que quieran tomar iniciativas de las posibilidades que ofrecen las tics en el mundo rural .

http://centros3.pntic.mec.es/~valvaner/

No podemos dejar de nombrar otra de las iniciativas que mayor impulso y más trascendencia han tenido en los últimos años, como puede ser el proyecto Aldea digital, http://w3.cnice.mec.es/Aldea_Digital/index.html que pretende facilitar e integrar a la escuela rural dentro de las redes de comunicación.

Otro punto de referencia fundamental es el NEMED (Network of Multigrade Education o Red de Escuelas Rurales) http://www.nemed-network.org/index.asp?lang=es&cat_id=519 que financiada por el Programa Sócrates (Acción Comenius 3) de la Unión Europea se ha creado para que personas vinculadas con el mundo de la educación puedan compartir un espacio de investigación y apoyo a la escuela rural.

En el caso de escuelas sin acceso a Internet no queda más remedio que trabajar en local, pero eso sí, aprovechando las posibilidades que brinda el trabajar con ese tipo de información y el desarrollo de las habilidades y capacidades en el manejo de lo tecnológico.

En definitiva la escuela rural debe afrontar todos los retos de la escuela tradicional y resolver las dificultades que se le presentan por defender el derecho de igualdad de oportunidades. La mejora de las infraestructuras y el aprovechamiento de los recursos tales como la interactividad, el correo electrónico, las videoconferencias y las herramientas colaborativas como la Web 2.0, wikis, blogs, etc puede ayudar a conseguirlo.

El mundo en el que vivimos no puede escapar de la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y no podemos privar a ningún colectivo su uso y disfrute para mejorar su formación y desarrollo personal. Un reto en el que profesionales de la educación, políticos y todos los ciudadanos debemos implicarnos.

2.5. Tecnologías web 2.0.

De un tiempo a esta parte están apareciendo una serie de herramientas on-line que cambian sustancialmente las relaciones de los usuarios con Internet y, como es de prever, ello requiere modos diferentes de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Web 2.0 se podría definir como el proceso natural de evolución de la Web estática, cerrada y expositiva a una Web dinámica, abierta y participativa. De una Web centrada en el diseño a una Web centrada en los contenidos. De una Web que surge del programador a una Web que surge del usuario. Se basa en una serie de aplicaciones on-line que con la sola ayuda de un navegador permiten a lo usuarios generar todo tipo de contenidos de una manera sencilla (gratuita la mayor parte de las veces) y que poco a poco van sustituyendo a las clásicas aplicaciones de escritorio.

2.5.1. Características de la Web 2.0

De las muchas características que se pueden atribuir a la Web 2.0 destacamos tres fundamentalmente: sencillez de uso, etiquetado y sindicación de contenidos (RSS[18])

Para introducir contenidos en Internet desde este nuevo concepto no es necesario tener conocimientos de ningún tipo de lenguaje de programación; cualquier persona que sea capaz de utilizar un procesador de textos y enviar un e-mail puede colgar contenidos multimedia en la Web. En este contexto es lógico un aumento exponencial de la información que se pone en la Web y por lo tanto se hace necesaria una clasificación de los contenidos mediante su etiquetado y categorización a través, por ejemplo, de la asignación de palabras claves que nos ayuden a localizarlos.

La sindicación de contenidos va intrínsecamente ligada al desarrollo y evolución de la Web 2.0 y está cambiando los hábitos de navegación por Internet. Es una tecnología que básicamente consiste en que el usuario no tenga que buscar la información que le interesa sino que esta información le llegue a él mediante una "*suscripción RSS*".

Dicho de otra manera, si a alguien le interesa lo que escribimos en nuestro blog, por ejemplo, no es necesario que todos los día lo visite para ver si hay algo nuevo, simplemente se suscribe a él mediante un "*agregador o lector de RSS*", que puede ser un programa o un servicio de la Web, y este agregador le informará si ha habido alguna novedad.

2.5.2. Herramientas educativas 2.0

Blogs y Wikis

Por su rápida expansión y popularidad los Blogs y las Wikis son unas de las herramientas colaborativas 2.0 más conocidas. Así podemos decir que un blog[19], bitácora o weblog es un sitio de Internet en dónde los autores van incorporando sus artículos, noticias, textos, imágenes, videos, etc. y estos se van publicando en orden cronológico de tal manera que el primero que aparece es el más reciente.

Una Wiki[20], según la propia wikipedia, es un sitio Web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página Web, de una forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de una wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa.

Si lo que queremos es tener nuestro blog, nuestra wiki, nuestros foros y nuestras imágenes almacenadas y todo en mismo sitio, una buena opción es www.lynksee.com .

Herramientas ofimáticas on-line

Google Docs[21] nos permite, mediante un registro previo, la edición y creación de un documento de texto o de una hoja de cálculo y que esta puede ser editada y compartida por múltiples usuarios. Además nos permite guardar los documentos en varios formatos.

Gliffy[22] nos permite elaborar mapas conceptuales de manera gráfica y sencilla.

Stilus[23] es un corrector ortográfico que nos presenta un informe detallado de la página web o documento que queramos revisar.

Páginas de inicio[24]

Son unas páginas Web personales en donde podremos almacenar todo tipo de información privada que necesitemos, tales como nuestras noticias, notas, calendario, proyectos, lectores de RSS, etc.

Pizarras on-line

Estas herramientas nos permiten escribir y dibujar en una pizarra, guardar esa información y compartirla con otros usuarios. Ejemplos de pizarras on line son virtual *whiteboard*[25] y *Queeky*[26].

Presentaciones y utilidades gráficas

Una de las más conocidas es *SlideShare*[27], que nos permite subir nuestras presentaciones Powerpoint u Openoffice y las transforma en formato Flash para publicarlas en Internet.

Si queremos almacenar nuestras fotografías y, eventualmente compartirlas con otros usuarios, dos buenas aplicaciones son: *Picassa*[28] de *Google* y *Flickr*[29] .

Utilidades:

Almacenamiento, correo electrónico, directorio, lector RSS, mensajería etc.

Computadora.de [30]es como un hogar móvil en Internet, con información personal, programas y aplicaciones en un sitio fácil de usar y rico en cualidades, sólo se necesita un navegador para acceder a la cuenta personal, aún el más sencillo dispositivo de Web (ya sea personal o de alguien más), puede convertirse en nuestro espacio personal. Lo que es más, que no requiera de ninguna instalación quiere decir que no deja rastros de nuestra utilización por lo que, a donde vayamos, podremos llevar nuestro propio escritorio, nuestra propia computadora: Computadora.de

2.6. Tecnologías emergentes.

Bajo el paraguas de "*tecnologías emergentes*", englobamos innovaciones de distinta naturaleza que están transformando la forma de pensar y actuar con TIC:

a) En los recursos tecnológicos para la educación en general.

b) En los recursos para la Atención a la Diversidad de manera especial.

c) En las nuevas formas de promover y garantizar la igualdad de oportunidades.

d) En los de nuevos métodos de comunicación.

e) En novedosos marcos de referencia en la relación usuario-profesional.

f) En las guías de procesos de valoración (*Martín, 2006*).

2.6.1. Algunos ejemplos

Evaluación y valoración de dispositivos

La ACTP (Dumont y Mazer, 2006), por ejemplo, es una herramienta desarrollada para valorar la eficiencia de distintos tipos de dispositivos (teclado y ratón) utilizados por una persona. Las actividades están preprogramadas y se tiene en cuenta el tiempo empleado en la ejecución y los errores y correcciones realizadas por el usuario.

Acceso al ordenador

En relación al acceso al ordenador, cabe destacar los nuevos sistemas a través del reconocimiento de los impulsos cerebrales. Estos sistemas captan las señales del cerebro y extraen de ellas la información que contengan a través de la toma de encefalogramas de la actividad de la corteza cerebral. En esta línea, otras investigaciones están desarrollando sistemas para convertir las señales cerebrales en frases digitalizadas y escritura.

Interacción usuario / sistema

Otra de las alternativas emergentes en la interacción usuario-computadora es la que se realiza a través de las webcam. La interacción se hace gracias al uso de este tipo de cámaras USB estándar de bajo precio que reconocen el movimiento de la cara u otro objeto. Programas como el *HeadDev* (http://www.integraciondiscapacidades.org/) o el *SIMouve* (http://www.xtec.es/dnee/udc/) utilizan este sistema.

Nuevos dispositivos

El desarrollo de la tecnología ha permitido la generación de nuevas experiencias educativas en plataformas y herramientas como las *PDA*[31], telefonía móvil, *Tablet-PC*, o las *PDI* (Pizarras Digitales Interactivas) cuya inserción en el aula están despertando mucho interés y aceptación, especialmente entre los más pequeños.

Crear sin programar

Por otro lado, están las herramientas que ayudan al profesorado no informático a generar materiales multimedia con excelentes resultados: comprensibles, fáciles de aprender, simples de aplicar y estimuladores de la creatividad; contribuirán sin duda, a un elemento esencial en relación con la aplicación de la tecnología al ámbito de la discapacidad, esto es, el componente de individualización del sistema ayuda-usuario. Así, al ya conocido *JClic* (http://clic.xtec.cat/), se suman otras interesantes iniciativas como *Genmagic* (http://www.genmagic.org/), *Ardora* (http://www.webardora.net/), *LIM* (http://www.educalim.com/) o *Fácil* (http://www.xtec.es/dnee/facil/).

Recursos web

Otra tendencia, que ya se adelantaba hace unos años (*Soto y Fernández, 2004*), es el diseño de productos multimedia en formato web, es decir, programas que se distribuyen y ejecutan desde Internet. Las ventajas son notorias:

a) Alternativa al software educativo novedosa y atractiva.
b) Simplicidad para el usuario que no precisa instalar ni configurar.
c) Se puede abordar como suscripción en lugar de compra (para los de carácter privado) garantizando así la actualización permanente del paquete sin sobrecargar los costes de adquisición.
d) Buena rentabilidad con costes bajos.
e) Software vivo que evoluciona y no se estanca.
f) Permite la opción de personalizar y adaptar las sesiones.
g) Independiente de la localización física, de la configuración del equipo, del navegador y del sistema operativo.
h) El profesorado puede preparar sus trabajos en cualquier lugar y desde cualquier dispositivo.
i) La familia puede intervenir e interactuar directamente en las actividades de su hijo.

Un claro ejemplo de lo anterior lo encontramos en los materiales desarrollados en el marco de los proyectos "*Internet en la Escuela*" e "*Internet en el Aula*" (disponibles los primeros en http://www.cnice.mecd.es/; y en un futuro próximo los siguientes); ambos basados en formato web. Así mismo podríamos agregar otros magníficos ejemplos como www.infpitagoras.com o www.aumentativa.net

Objetos de aprendizaje

En este contexto, la propuesta más interesante hoy en día en el ámbito internacional del aprendizaje basado en la tecnología es la organización de los contenidos educativos en forma de objetos de aprendizaje (OA). Existen un gran número de propuestas y proyectos en desarrollo ("*Internet en el Aula*"), además de un creciente número de productos ya operativos. El concepto de objeto de aprendizaje se refiere a aquellos recursos digitales que apoyan la educación y la formación y que pueden reutilizarse constantemente. Los objetos de aprendizaje se pueden definir como la mínima expresión de contenido formativo con entidad por sí mismo, etiquetado con "*metadata*" para permitir su búsqueda y recuperación, y que puede ser agregado a otros para crear unidades de instrucción de mayor entidad. Es la mínima estructura independiente y digitalizada que contiene un objetivo de aprendizaje, una actividad de aprendizaje, un mecanismo de evaluación y una o varias etiquetas que describen su contenido ("*metadatos*").

La idea central de los objetos de aprendizaje recae en la posibilidad de que estudiantes y profesores puedan adaptar los recursos didácticos de acuerdo con sus propias necesidades, inquietudes y estilos de aprendizaje y enseñanza, proveyendo de esa manera una educación flexible y personalizada. En este sentido, los objetos de aprendizaje pueden ser un recurso de gran interés para el desarrollo curricular en la atención educativa a la diversidad. Probablemente, los objetos de aprendizaje y su utilización (*repositorios*[32] y *gestores de contenido*), cambiarán nuestra forma de pensar y actuar con tecnologías en la educación.

Aplicaciones de la Neurociencia

Los nuevos avances en las neurociencias y genética han proporcionado nuevos conocimientos sobre la naturaleza biológica que reside en la etiología y abordaje de la problemática del niño con dificultades en la adquisición de la lectoescritura (*Román y otros*, *2006*). Dichos conocimientos están generando nuevas aplicaciones informáticas y programas para trabajar estos aspectos.

La Web 2.0

Resaltar, por otro lado, el enorme potencial de las herramientas que se agrupan bajo el paraguas del Web 2.0, tales como las "*Weblog*" o cuadernos de bitácora, "*webquest*", "*wikis*" y "*CMS*" (Gestores de contenidos), escritorios virtuales, sindicación de contenidos, etc. que hacen posible la aparición de un nuevo modelo emergente con metodologías más colaborativas, flexibles y participativas; que ponen al alcance de todos y todas la edición y publicación de contenidos sin necesidad de grandes conocimientos técnicos. Fijémonos además, y esto es importante, que la web 2.0 tiene como eje central, no el que los contenidos sean más fáciles de administrar y gestionar, o que aparezcan nuevas fórmulas de intercambio de materiales y experiencias, el cambio más significativo se encuentra en que ahora el profesorado cambia de papel, abandonando el rol de buscador de contenidos y materiales desarrollado por terceros para asumir el de protagonista creador de esos contenidos digitales para intercambiarlos y enriquecerlos con otros análogos a los de sus iguales.

Un último apunte antes de acabar. La web 2.0 no es un terreno acotado y definido. Es una evolución natural de la propia Internet una vez que se van haciendo mejoras sobre sus potencialidades y los usuarios se atreven a sacarles partido, pero una evolución que no ha hecho más que empezar. De todos modos, en esta "*no definición*" toma cuerpo cada vez más claro, y es de nuestro interés ayudar al máximo para que así sea, el que se asuma dar por bueno sólo aquello que cumpla con los criterios USA (Usable, Semántico, y Accesible)… pero no nos extenderemos en esto que sería motivo para otro trabajo, simplemente tomemos nota de que la accesibilidad es un requisito innegociable en el estándar que se está formando, arropado por la usabilidad y lo semántico. Es nuestra la responsabilidad que este paso quede afianzado. Esta advertencia no se hace al azar, las últimas voces de alarma nos avisan de que últimamente muchos autores, deslumbrados por el brillo de lo interactivo y la multimedia abusan de estos recursos en detrimento de la usabilidad y de la accesibilidad por lo que las personas con discapacidades serían las primeras en quedar excluídas de su uso y disfrute.

2.6.2. Las necesarias precauciones

Que nuevos materiales estrategias surjan del horizonte de las TIC emergentes cargadas de ínfulas, no es causa para abrazarnos a ellas, sin más, por muy ávidos de recursos que podamos estar en algunas áreas. Es hora de evaluar y de hacerlo con lucidez. Dicen los entendidos que, cuando alguien aprende por primera vez a usar negrillas, subrayados, cursivas y demás adornos (cuya única función es la de llamar la atención del lector sólo cuando éste lee la parte del texto que se pretende resaltar) se produce el "*efecto mírame*": el aprendiz, ebrio de poder con estos recursos, abusa de ellos y llena el texto por doquier de arabescos produciendo el efecto contrario al que pretende, es decir, el lector se marea ante un arte tan adornado sin discernir que parte es la que se quiere resaltar. Pues bien, el "*efecto mírame*" se encuentra también en muchos recursos TIC y, buena parte de los que se creen avezados navegantes y creadores multimedia podrían, sin saberlo, ser simples náufragos divirtiéndose en alguna isla, pero náufragos a fin de cuentas.

---

[8] - http://www.lagares.org

[9] - http://www.antoniosacco.com.ar/

[10] http://www.geocities.com/pronto4u/mousemu.zip

[11] http://www.iriscom.org/

[12] http://www.alphaworks.ibm.com/tech/headpointer

[13] http://www.integraciondiscapacidades.org/

[14] http://www.xtec.es/~jfonoll/

[15] http://clic.xtec.net/es/act/index.htm

[16] http://www.educarm.es

[17] Podemos encontar más información sobre su experiencia en la revista Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos. Nº 213, 2006, pags. 13-16.

[18] RSS (Really Simple Syndication). Tecnología que permite la sindicación de contenidos, o dicho de otra forma, suscribirse a través de un agregador de noticias a los contenidos y actualizaciones de las páginas web que habitualmente visitas. Para ello, éstas tienen que tener un archivo feed.

[19] Podemos crear y editar un blog desde www.blogger.com, www.blogia.com, y www.lacoctelera.com entre otros.

[20] Podemos crear y editar una wiki desde www.wikispaces.com o www.pbwiki.com .

[21] http://docs.google.com/

[22] http://gliffy.com/

[23] http://stilus.daedalus.es/

[24] Ejemplos de páginas de inicio son Netvibes.com http://www.netvibes.com/ y Google personalizado.

[25] http://www.virtual-whiteboard.co.uk/home.asp

[26] http://www.queeky.com/cms/draw/en/home/

[27] http://www.slideshare.net/

[28] http://picasaweb.google.com/

[29] http://www.flickr.com/

[30] http://computadora.de/

[31] Véase el ejemplo de la bitácora de EDIGa.net (http://ediga.net/blog/?p=55) en la que una niña de infantil en un centro rural usa una PDA para dibujar sobre una PDI.

[32] Un ejemplo de repositorio lo encontramos en la Universidad de Alicante http://www.ua.es/rua/index.html o en la Universidad de Mauricio http://vcampus.uom.ac.mu/lor/

3. Diseño y desarrollo de contenidos digitales para la atención a la diversidad

3.1. Contenidos digitales para la inclusión digital.

En un modelo de sociedad tan vulnerable y cambiante como la que nos ha tocado vivir, hablar de atención a la diversidad y de contenidos digitales implica hacer una breve reflexión sobre lo que el concepto en si mismo significa.

Desde los años 90 se viene hablando sobre todo entre los pedagogos y personas relacionadas en el entorno de la educación, de la necesidad de conseguir una escuela inclusiva, una escuela que acoja a todo tipo de alumnos entendiendo que es el propio sistema el que se debe ir adaptando y evolucionando para asumir los cambios y las necesidades que van surgiendo. Basándonos en este principio entendemos la atención a la diversidad como una apuesta para igualar a todas las personas en cuanto a sus opciones de vida, formación y derechos.

Si a lo largo de la historia de la educación, asumirlos supuso serios conflictos y discrepancias entre diferentes tendencias (entre las que no siempre priman los intereses pedagógicos etc.), hoy en día, esa adaptación a la realidad se ve condicionada por las diferencias culturales, económicas y personales lo que provoca que exista un alumnado con diferentes situaciones, capacidades y limitaciones para asumir los contenidos curriculares.

Las nuevas tecnologías y los contenidos educativos llevan años inmersos en el mercado y las administraciones han tomado parte en la elaboración de los mismos. Un ejemplo de ello son los proyectos "*Internet en la escuela*" e "*Internet en el aula*" coordinadas por el *CNICE*[33] (*Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*) y en los que participan todas las comunidades autónomas.

Se trata de elaborar materiales que sean atractivos, interactivos y que puedan ser utilizados por todo tipo de alumnado. Para conseguirlo se han de tener en cuenta además de los aspectos pedagógicos y técnicos adecuados, aspectos como la accesibilidad para aquellas personas que necesiten de programas específicos o periféricos por razones de discapacidad, de edad o por tener una conexión lenta o un equipo con baja capacidad.

Todos estos requisitos, amparados por la legislación vigente, deberían cumplirse y ser mejorados.

Analicemos algunos aspectos teniendo como base lo dicho anteriormente:

a) No tenemos todavía una perspectiva histórica en cuanto al diseño de los contenidos digitales, ya que entendemos, no se trata de repetir patrones de la escuela tradicional en diferente formato. Los contenidos digitales deben aportar algo más, deben aprovechar las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen para un mejor aprovechamiento pedagógico. Pongamos un ejemplo: no se trata de poner en un vistoso *Powerpoint* lo que antes se hacía en transparencias. Los contenidos deben ir acordes con nuevas metodologías que permitan aprovechar la interactividad, el poder contrastar diferentes fuentes en la red sobre los mismos contenidos, favorecer la intercomunicación a través de correo electrónico, videoconferencia, etc.

b) No podemos olvidar que los avances tecnológicos enseguida cambian ofreciendo mayores posibilidades para solventar las dificultades que se van encontrando. Un ejemplo de ello es el famoso programa *Clic*, que dadas sus características funcionales se ha mejorado con *JClic* que permite entre otras cosas añadir vídeos en los materiales que se elaboran.

c) Las limitaciones de equipos y máquinas que soporten esos contenidos también son otra dificultad añadida que hay que tener en cuenta para realizar, emplear o evaluar un recurso. Aspectos como la accesibilidad se ven muchas veces condicionados por esto dado que el uso de un vídeo, por ejemplo, en el que se utilice una transcripción en lenguaje de signos aumentará muchísimo el peso del recurso.

Dejando a un lado las características técnicas, comentar que muchas veces ese carácter de atención a la diversidad hace olvidar aspectos pedagógicos y didácticos que deben ser el objetivo final de esos contenidos digitales. Nos estamos refiriendo a que nunca podemos olvidar que, además de cuidar la interacción y la estética, los conceptos que se aborden, la exposición de los mismos y la coherencia curricular son fundamentales para un buen aprovechamiento.

Poco a poco van apareciendo recursos de diferente procedencia en la red que mejoran la calidad de los anteriores porque la experiencia en su elaboración y puesta en práctica van descubriendo las carencias y potencialidades que se pueden asumir. Si a eso añadimos que: el profesorado va perdiendo el miedo a elaborar sus propios recursos, que cada vez aparecen nuevas herramientas que facilitan la realización de los mismos: como *Ardora*, *Neobook*…y que surgen generadores de webquest como *Phpwebquest*, generadores de fichas de evaluación como *QuizFaber*, que se ha generalizado el uso de cámaras web, la pizarra digital, tabletsPC, etc, nos encontramos un campo abonado para que un mayor número de profesores pueda elaborar a su gusto los materiales para su propia clase y compartirlo en diferentes plataformas o en la red.

Cada vez más se apunta a que los contenidos sean universales, que puedan ser entendidos por personas de diferentes culturas respetándose mutuamente, sin que por ello haya que relegar ni de las costumbre ni del carácter de cada pueblo.

Finalmente, no debemos olvidar que las nuevas tecnologías no dejan de ser un recurso más de los disponibles para intentar formar al alumnado. Serán válidas siempre y cuando agilicen y faciliten la formación, la información y la evaluación.

3.2. Accesibilidad a las tecnologías digitales.

Asumimos sin dificultad que el diseño de un ascensor, incluya relieves en Braille y altavoces para que una persona ciega y otra que no lo es accedan a él en igualdad de condiciones. Asumimos también que el edificio tenga rampas de acceso, pasamanos, quitamiedos, barandillas, protectores en los enchufes etc. e igualmente entendemos que estos elementos no son un lujo, sino parte lógica del estándar de construcción actual. ¿Qué hará falta para también entender que los contenidos y los servicios de ordenadores, teléfonos móviles y agendas electrónicas deben diseñarse igualmente accesibles para todos? La pregunta no es casual ya que los estándares para diseñar TIC accesibles son conocidos hace años pero son muy pocos los casos reales de contenidos virtuales accesibles.

¿Y qué es entonces la accesibilidad desde el punto de vista de la creación de contenidos multimedia y contenidos web? Fácil de entender: esos contenidos deben diseñarse de tal modo que puedan ser accedidos, usados y entendidos "*independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios*" (http://www.w3c.es/divulgacion/guiasbreves/Accesibilidad).

En el caso de sitios web, deberán seguirse una serie de pautas que veremos más adelante (14 pautas comprobables mediante distintos puntos de verificación según 3 niveles de prioridad), y cuya función principal es guiar el diseño de páginas Web hacia un diseño accesible. Para el caso de contenidos multimedia, software educativo y contenidos digitales en general, hablaremos de *"Criterios para el diseño de entornos educativos accesibles para personas con discapacidad visual"* hoy abanderadas por el grupo *ACCEDO de la ONCE.*

3.2.1. La Accesibilidad a las Tecnologías Digitales en España

En nuestro país, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no-discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, alude directamente a la importancia de las tecnologías accesibles en el proceso de igualdad de oportunidades; y la Ley 34/2002, de 11 de julio, de Servicios de la Sociedad de la Información y del Comercio Electrónico, establece en la disposición adicional quinta, medidas sobre la accesibilidad para las personas con discapacidad y de edad avanzada a la información proporcionada por medios electrónicos. Y, aunque a través de ellas parece quedar claro el compromiso de las administraciones públicas, no es menos cierto que quedan sin fijar en ambas los modos y los tiempos de ejecución a la espera de una futura norma legal que las desarrolle. Tenemos noticias además del “*Borrador del Real Decreto por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no-discriminación para el acceso y utilización de las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social*” y en el que se establece, entre otras muchos asuntos, la obligatoriedad de que todas las webs de organismos públicos y de los sostenidos con fondos públicos (lo que afecta directamente a todas las administraciones públicas y, por extensión, a todos los centros docentes públicos) sean accesibles (prioridades 1 y 2) según la Norma UNE 139803: 2004 teniendo a AENOR como organismo normalizador.

¿Y la realidad? Sirva como mero indicador el estudio que *Discapnet.es*[34] ha hecho en el 2005 sobre la accesibilidad de los portales web de las comunidades autónomas en el que se llega a la conclusión de que, con carácter general, están lejos de poder cumplir con los requisitos marcados en la norma legal. Algunos de estos portales han sido renovados muy recientemente y, aunque aportan mejoras, no han conseguido el propósito de adecuarse a los requisitos de alcanzar el nivel doble A (AA) marcado en las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0 de W3C/WAI.

3.2.2. Pautas para la accesibilidad de sitios web y contenidos digitales

Pautas de accesibilidad al contenido en la Web

Las personas con diferentes tipos de discapacidad pueden experimentar dificultades para utilizar la Web debido a la combinación de barreras en la información de las páginas Web, con las barreras de las "*aplicaciones de usuario*" (navegadores, dispositivos multimedia o ayudas técnicas como los lectores de pantalla o reconocedores de voz).

Las "*Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web*" son una especificación del W3C (http://www.w3c.es/) que proporciona una guía sobre la accesibilidad de los sitios de la Web para las personas con discapacidad. Han sido desarrolladas por la Iniciativa de Accesibilidad en la Web (WAI) del W3C.

Estas pautas explican cómo hacer accesibles los contenidos en la red a personas con discapacidad. Las pautas están pensadas para todos los diseñadores de contenidos (autores de páginas y diseñadores de sitios) y para los diseñadores de herramientas de creación. El fin principal de estas pautas es promover la accesibilidad. De cualquier modo, siguiéndolas, se hará la Web más asequible también para todos los usuarios, cualquiera que sea la aplicación de usuario utilizada (por ejemplo, navegador de sobremesa, navegador de voz, teléfono móvil, PC de automóvil, etc.), o las limitaciones bajo las que opere (por ejemplo, entornos ruidosos, habitaciones infra o supra iluminadas, entorno de manos libres, etc.). Seguir estas pautas ayudará también a cualquier persona a encontrar información de una forma más rápida.

Las pautas más importantes, las podemos resumir en:

a) Proporcionar alternativas a los contenidos visuales y auditivos. Se trata de posibilitar que las personas con discapacidad visual y/o auditiva tengan acceso a la información que se está ofreciendo. Para ello podemos ofrecer textos alternativos, subtítulos, descripciones de imágenes etc.

b) Evitar el uso de colores para transmitir información. Ofrecer una información meramente por el color (p.e. un círculo rojo) puede imposibilitar la comprensión del mensaje a personas con discapacidad y a personas con dificultades leves de visión.

c) Usar cada elemento para su función. El diseño WEB exige que se utilicen los distintos elementos que lo conforman para su función específica. Por ejemplo, las tablas son para ofrecer información tabulada, no para maquetar un sitio; las marcas de encabezados (H1, H2...) son para definir las distintas importancias de los párrafo, no para agrandar un texto, etc.

d) Posibilitar el manejo de la Web con cualquier tecnología de acceso. Las personas con discapacidad suelen usar para el acceso al ordenador algunos dispositivos sutitutivos de los mecanismos tradicionales de acceso (teclado y ratón); es por ello que un diseño accesible debe evitar que únicamente se pueda navegar con un dispositivo determinado y debe permitir que se pueda usar el teclado, el ratón o cualquier otro dispositivo de acceso.

e) Claridad y coherencia. Debemos realizar un esfuerzo para que los diseños web sean claros y coherentes en su estructura. Ello permitirá una mayor comprensión de la información que se ofrece.

Pautas de accesibilidad a contenidos digitales

Al hablar de accesibilidad en contenidos tecnológicos educativos nos referimos a la posibilidad de que los alumnos con discapacidad puedan realizar las actividades que se plantean cumpliendo los objetivos para los que están programadas.

Para ello, el Grupo ACCEDO de la ONCE ha elaborado un documento con algunas "*Criterios para el diseño de entornos educativos accesibles para personas con discapacidad visual*". Entre esos criterios destacan:

a) Permitir el acceso a las actividades tanto con ratón como con teclado.

b) Ejecución de las actividades, a ser posible, a pantalla completa.

c) Presentar siempre las distintas actividades con una locución inicial; esta locución debe ser simple y clara.

d) Mantener la misma estructura visual a lo largo de toda una aplicación: botones, acciones genéricas, etc.

e) Evitar la utilización de textos como imágenes, dado que no pueden ser leídos por las ayudas técnicas.

f) Los sonidos de acierto y error deben ser claramente identificables.

g) Utilizar adecuadamente los colores, tanto de los textos como de las imágenes, ofreciendo un contraste adecuado.

Sin estar necesariamente consensuadas u organizadas como un conjunto de directrices, existen además algunas recomendaciones que podremos tener en cuenta y, más aún, si está en juego el diseño de programas educativos. Podemos concluir que algunas de estas recomendaciones surgirán

a partir del "*sentido común*" a poco que se conozca y considere la diversidad de sus usuarios, y sus formas de acceder al ordenador.

Por ejemplo, si tenemos en cuenta las variadas características técnicas de los ordenadores en los que puede ejecutarse una actividad, podremos prever opciones que no requieran equipos muy potentes excepto que ello sea indispensable. La regla "*aprovechar, no exigir*" en relación a los requerimientos de hardware de un programa o material se refiere a que aprovechemos las capacidades de las tecnologías más nuevas siempre que no se provoque como consecuencia la exclusión del uso de equipos menos aventajados.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es brindar diferentes posibilidades de configuración a nuestros materiales siempre que ello sea posible ya que, por ejemplo, no todos los usuarios tendrán las mismas destrezas ni velocidades al interactuar con las actividades.

3.2.3. Herramientas de ayuda para la generación de sitios web accesibles

Revisores automáticos de accesibilidad

a) ***HERA***. [35]Es una utilidad para revisar la accesibilidad de las páginas web de acuerdo con las recomendaciones de las Directrices de Accesibilidad para el Contenido Web 1.0 (WCAG 1.0). HERA realiza un análisis automático previo de la página e informa si se encuentran errores (detectables en forma automática) y qué puntos de verificación de las pautas deben ser revisados manualmente.

b) ***TAW***. [36]Test de Accesibilidad Web. Es una herramienta para el análisis de la accesibilidad de sitios web, alcanzando de una forma integral y global a todos los elementos y páginas que lo componen. Dispone de versión descargable y versión ONLINE

c) ***EXAMINATOR***[37]. Investiga aspectos relacionados con las recomendaciones de las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0 (WCAG 1.0), adjudicando un índice entre cero y diez.

d) ***CYNTHIA SAYS***[38]. Cynthia revisa la conformidad de las páginas Web con los distintos niveles de accesibilidad propuestos por las Directrices de Accesibilidad para el Contenido Web 1.0 del WAI o con la Sección 508, a elección del usuario.

Herramientas para navegadores

a) ***AIS***. [39]Barra de accesibilidad AIS para Internet Explorer. La Barra de Herramientas de Accesibilidad Web se ha desarrollado para facilitar el examen manual de diversos aspectos de la accesibilidad de las páginas Web.

b) ***WEB DEVELOPER***[40]. Se trata de una barra de herramientas integrada en la interfaz del navegador Firefox que cuenta con un amplio número de utilidades de manipulación CSS, opciones de validación, así como herramientas que permiten controlar el tipo de información visualizada acerca de la página web.

c) ***FIREBUG***. [41]Integra en Firefox distintas herramientas de desarrollo Web. Permite supervisar CSS, HTML, y Javascript.

3.2.4. El futuro de la accesibilidad de la tecnología digital

Legislación

Todos aguardamos la concreción del "*Borrador del Real Decreto por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no-discriminación para el acceso y utilización de las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social*" o su equivalente. Esta será la pieza clave que dictamine inequívocamente por donde caminará la accesibilidad en España durante los próximos años. Esperemos que el buen juicio de los gobernantes y la perseverancia de Europa en sus apremios, nos conduzcan a buen puerto.

Accesibilidad de los contenidos digitales multimedia

Debemos destacar que hasta hoy, sólo la ONCE a través de su grupo ACCEDO es de los pocos organismos que hasta hoy se ha preocupado por fijar un "*estándar*" de facto. Es necesario consensuar unas normas inequívocas con pautas de comprobación y sus niveles de prioridad como ha ocurrido con el conjunto normativo de la accesbilidad web. Abogamos desde aquí para que estos pasos se vayan dando sin demora.

Accesibilidad de la web 2.0

Debemos recordar el gran peligro denunciado por sus propios creadores (*Jakob Nielsen* a la cabeza) al avisarnos de que muchos creadores entusiastas, deslumbrados por la interactividad, la abrazaron como valor primario, dejando en segundo plano lo más básico de la web: la usabilidad, y con ella, la accesibilidad. Los diseños para ser usables y accesibles no se pueden dejar de lado en favor de las herramientas de interrelación entre usuarios.

Dar ejemplo

¿Cómo postular para que los sitios web sean accesibles si los centros de educación especial, los foros de usuarios con discapacidad, las administraciones educativas públicas, o los foros de defensa del uso de las TIC en el aula, tienen sus propios sitios web no accesibles? Realmente es difícil, contradictorio y poco creíble. Si queremos conseguir que la accesibilidad se consiga en la red es necesario que empecemos a "*predicar con el ejemplo*".

3.3. Herramientas para la elaboración de contenidos digitales

3.3.1. Importancia del desarrollo de contenidos en atención a la diversidad

A la hora de trabajar con contenidos digitales nos encontramos con dos grandes opciones: utilizar software con actividades ya preparadas y material existente, o diseñar nuestros propios contenidos. Y cuando trabajamos con atención a la diversidad es particularmente importante esta segunda opción, ya que en muchos casos, solo creando nuestros propios contenidos o adaptando otros existentes lograremos adecuar las herramientas a las necesidades específicas de cada persona, y no al revés.

3.3.2. Varias formas de clasificar las herramientas

Entre las muchas alternativas existentes de herramientas y software para la creación de contenidos se pueden establecer diversas categorías, como aquellas basadas en programas que precisan ser instalados en el ordenador u otras que permiten trabajar directamente desde Internet sin necesidad de instalaciones.

Otra forma de clasificación dividiría las opciones disponibles entre aquellas comerciales (que requieren el pago de licencias) y otras gratuitas, y a su vez estas últimas pueden también ser de código abierto. Básicamente, se consideran programas informáticos de código abierto a aquellos que pueden ser modificados y mejorados por todo el mundo, por lo cual serán unos de los predilectos siempre que esté disponible esta opción.

Si ponemos atención en la flexibilidad de las herramientas, entendiendo por flexibles aquellas que nos permitan generar materiales más variados en los que podamos determinar la mayoría de sus características, también nos encontraremos con distintas clases de software. Algunos permitirán crear materiales de unos tipos bien estructurados, en los que podremos establecer los valores de algunos parámetros para personalizarlos, y otros darán un mayor grado de libertad, al punto de acercarse mucho a los lenguajes de programación, que permiten crear materiales que se ajusten totalmente a nuestras necesidades. En general, mientras más flexible es una herramienta, más complejo puede resultar su uso, pero esta regla no tiene por qué observarse siempre.

3.3.3. Aspectos a tener en cuenta en la valoración de las herramientas

Debemos poder valorar distintas opciones entre las herramientas disponibles y decidir cuál es la mejor en cada caso, para no utilizar solo aquellos programas que "*han caído en nuestras manos*". Y, para ello, es preciso conocer la existencia de una amplia gama de herramientas de software disponibles, identificar algunos aspectos importantes de ellas, y poner en consideración nuestras necesidades específicas.

Entre esos aspectos que podremos ponderar de distinta forma según nuestras propias necesidades, deberemos tener en cuenta (*Sacco*, 2002):

a) Los requerimientos de hardware.

b) Las opciones (o limitaciones) en los medios de entrada.

c) Las posibilidades de configuración de parámetros (visuales, de velocidad de respuesta, etc.)

d) La documentación disponible (así como la existencia de comunidades de usuarios que trabajen con la herramienta, etc.)

Por supuesto, lo primero que tendremos en cuenta a la hora de buscar una herramienta es su objetivo principal, pero muchas veces nos sorprenderemos al encontrar aplicaciones de algunos programas que no habían sido previstas ni siquiera por sus autores.

3.3.4. Algunas herramientas para el diseño y desarrollo de contenidos digitales

Debido a la gran cantidad de herramientas disponibles y a la necesaria brevedad de estas líneas, nos limitaremos a mencionar unas cuantas que son muy utilizadas, describiendo apenas su principal objetivo, pero recordando que no solo existen otras que el lector podrá encontrar consultando la bibliografía y enlaces de Internet propuestos, sino que estas son bastante más complejas de lo que podría deducirse de los breves comentarios que siguen.

Dejaremos de lado, en este caso, tanto aquellos programas de uso específico (como los generadores de tableros para comunicación alternativa y aumentativa) como aquellos de uso general (Microsoft PowerPoint), que muchas veces también serán útiles para generar contenidos (*Tortosa y Gómez*, 2003).

Clic [42]es un conocido programa gratuito para el ámbito de la educación, que permite crear actividades de varias clases (rompecabezas, asociaciones, crucigramas, sopas de letras, actividades de texto, etc.) y modificar aquellas creadas por otras personas. Cuenta con varias comunidades virtuales que comparten actividades sobre los más diversos temas, como por ejemplo *ArgenClic*[43] y la de la *página oficial del programa*[44].

Clic 3 es la versión de la primera serie del programa, y luego se desarrolló la actual *JClic*. Entre las ventajas de *Clic 3* encontraremos que debido a sus escasos requerimientos de hardware funciona perfectamente en ordenadores que resultan obsoletos para muchas otras aplicaciones, como por ejemplo aquellos con unos pocos megabytes de memoria, Windows 3.1 y video de pocos colores, sin dejar por ello de correr correctamente con las últimas versiones de Windows. Además, el programa cuenta con una opción de cursor automático que es particularmente útil en el área de atención a la diversidad para trabajar con personas con problemas motrices.

JClic, en cambio, está basado en la tecnología Java, por lo que funciona con distintos sistemas operativos pero requiere de un ordenador más potente. Entre sus ventajas, las actividades pueden ser visualizadas de manera local o a través de Internet, y ha mejorado las características de la mayoría de ellas.

Otros dos programas gratuitos (para uso educativo) que permiten crear actividades de varias clases (algunas comparables a las de *Clic*, pero otras bastante diferentes) son *Ardora*[45] y *Hotpotatos*[46]. En ambos casos las actividades se ejecutan a través del navegador de Internet (de manera local o a través de la Red).

Algunos programas son menos flexibles pero permiten, con muy poco trabajo, crear actividades simples. Uno de estos, que acepta como medio de entrada tanto el teclado como un pulsador, es *Preparados, listos... switch!*[47]

Para aquellos que estén dispuestos a programar, una opción relativamente sencilla y muy utilizada en varios países en el ámbito de atención a la diversidad es el lenguaje Logo. Existen diferentes versiones de este lenguaje (*Winlogo*[48], *MSWLogo*[49], *XLogo*[50]) pero hay que tener en cuenta que los conocimientos informáticos y el tiempo necesarios en este caso son bastante superiores que para los programas mencionados antes.

Especialmente para la creación de materiales multimedia una buena opción es *Neobook*[51]. Este programa es comercial pero tiene una versión demo, que permite programar pequeños "*scripts*" para aplicaciones más avanzadas.

Para usuarios con conocimientos medios o avanzados de informática, *Authorware*[52] o *Flash*[53], por ejemplo, también pueden generar, con paciencia y creatividad, interesantes materiales multimedia. Incluso existen algunos entornos que facilitan estas tareas, como por ejemplo Genmagic[54].

Como mencionamos antes, esta es solo una pequeña muestra de una gran oferta de software disponible. La creatividad y las ganas de conocer y utilizar diferentes herramientas nos permitirán encontrar aquellas que mejor se ajusten a cada necesidad.

[33] http://www.cnice.mec.es/profesores/asignaturas/

[34] http://www.discapnet.es

[35] http://www.sidar.org/hera/

[36] http://www.tawdis.net/

[37] http://www.accesible.com.ar/examinator/

[38] http://www.cynthiasays.com/

[39] http://www.technosite.es/descargas/WAT_ES_1.2.exe

[40] https://addons.mozilla.org/extensions/moreinfo.php?id=60&application=firefox

[41] http://www.getfirebug.com/releases/firebug1.0-current.xpi

[42] http://clic.xtec.net/

[43] http://www.argenclic.com.ar/

[44] http://clic.xtec.net/es/com/index.htm

[45] http://www.webardora.net/

[46] http://hotpot.uvic.ca/

[47] http://www.antoniosacco.com.ar/pls.htm

[48] http://www.wlogo.com/

[49] http://www.softronix.com/logo.html

[50] http://xlogo.tuxfamily.org/

[51] http://www.neosoftware.com/nbw.html

[52] http://www.adobe.com/products/authorware

[53] http://www.adobe.com/es/products/flash

[54] http://www.genmagic.org/

4. Evaluación de contenidos digitales en la Atención a a la Diversidad

La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación se traduce en la creación de nuevos escenarios; que a su vez, generan nuevas oportunidades para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Ahora bien, suponiendo cierta esa intención, "*no deberíamos olvidar que el éxito no queda garantizado dejando a la puerta de la escuela montañas de recursos y formación, sino que se alcanza cuando nuestra intervención y uso de la tecnología como docentes se hace intensa, inteligente y responsable*" (*Fernández*, 2004).

Lo cierto es que, pese a que estos medios y recursos ya han entrado en nuestras aulas, "*los nuevos medios se han integrado dentro de sistemas y diseños pensados y desarrollados para otras situaciones y realidades comunicativas*" (*Martínez y Prendes*, 2001), lo que nos obliga, de algún modo, a reconceptualizar la educación, replantear los contenidos y medios, los métodos y modelos de enseñanza, y los roles del profesorado y de los alumnos.

En lo que respecta a los nuevos roles que el profesor deberá desempeñar en los nuevos entornos de comunicación, (*Cabero*, 2002) los concreta en lo siguientes: consultores y facilitadores de información; facilitadores de aprendizaje; diseñador de medios; moderadores y tutores virtuales; evaluadores continuos y asesores; y orientadores.

Desde esta perspectiva, si pretendemos que las TIC además de incorporarse a las aulas, también se integren en el currículum, el profesor debe "*conocer y dominar los programas disponibles, ver cuando son adecuados para sus objetivos y, si es así, decidir cuando un ejercicio justifica el uso del ordenador... En todo caso, ha de evitar que el uso de los programas se convierta en una actividad descontextualizada del desarrollo curricular*" (*Marqués*, 2000).

La tarea de evaluador de recursos multimedia es un nuevo rol que debe asumir el profesorado y que no está exenta de dificultades. Por varios motivos, por un lado porque cada vez son más numerosas las aplicaciones multimedia que se están desarrollando con una finalidad didáctica (*Martínez y otros*, 2002); y por otro, por la falta de formación o por la carencia de instrumentos adecuados (*Sobrino*, 2000).

4.1. La evaluación de contenidos digitales: perspectivas e instrumentos

No es nuestra intención aquí profundizar sobre las distintas definiciones y perspectivas de los conceptos de "*evaluación*" y "*contenido digital*". Aún a riesgo de ser excesivamente concisos, podemos considerar la evaluación como una valoración orientada a la toma de decisiones y a la mejora; y contenido digital, como la combinación de medios y de códigos que gracias al uso de la informática, nos permite coordinarlos y organizarlos en un único medio: el ordenador (*Prendes y Solano*, 2000).

Alcantud (2000), opina que "*el software en general y el educativo en particular, no sufre una evaluación exhaustiva antes de ser distribuido. Los profesores en muchas ocasiones se enfrentan con un producto mal terminado o inacabado, con errores a los que al añadir su falta de preparación, genera una gran incertidumbre en el uso*". Martínez y otros (2002) señalan que para dar validez a las producciones multimedia se exigen unos criterios de evaluación dependiendo de la finalidad del material y los objetivos que se proponen con él. En esta línea, Cabero y otros (1999), opinan que "*la evaluación es una de las etapas más significativas que requiere de unos estándares para su utilidad y viabilidad*".

Las perspectivas desde las que abordar la evaluación de recursos multimedia son diversas. *Cabero* (1994) diferencia cuatro grandes formas: evaluación del medio en sí (valoración interna),

evaluación comparativa del medio (el medio se compara con otro para valorar su viabilidad), evaluación económica (análisis del coste de producción y beneficios), y evaluación didáctico-curricular (análisis de su comportamiento en el contexto escolar y posibilidades de interrelación con el resto de elementos curriculares).
Siguiendo al mismo autor, las estrategias para evaluar cualquier medio podrían concretarse en tres, siempre bajo la tesitura de no limitarse en exclusividad a una de ellas: la autoevaluación por los productores, la consulta a expertos y la evaluación "*por*" y "*desde*" los usuarios. Esta última está asociada a la evaluación didáctico-curricular, y es en realidad, la evaluación más significativa.

Cabero (1999) define las dimensiones generales que deben contemplarse en la evaluación de los medios de enseñanza: contenidos, aspectos técnicos-estéticos, características y potencialidades tecnológicas, aspectos físicos y ergonómicos, organización interna de la información, receptores, nivel de interactividad y coste económico.

En lo que respecta a los instrumentos que podemos utilizar para evaluar recursos multimedia son diversos, y la elección de unos u otros depende de la finalidad y de los objetivos que persigamos con ella. Las Listas de Control (cuestionarios y escalas de opinión y valoración) son posiblemente las técnicas más utilizadas en la evaluación de recursos, siendo aconsejable su combinación con otras técnicas como las entrevistas, la observación, o la grabación en video.

Un ejemplo de lista de control es la *Herramienta de Evaluación para Material Multimedia Educativo* propuesta por *Martínez y otros* (2002), y que contempla cinco dimensiones. La primera dimensión está referida a los datos de identificación (área, destinatarios, nivel educativo,…) y al análisis descriptivo (objetivos, contenidos y aspectos técnico y de diseño gráfico). La segunda dimensión se centra en el análisis de los aspectos didácticos (qué enseñar, cómo enseñar y qué y cómo evaluar). La tercera dimensión analiza los aspectos psico-pedagógicos (motivación, creatividad, concepción metodológica, operaciones cognitivas e interactividad). Las últimas dimensiones hacen referencia a los aspectos económicos y distribución del programa y a la valoración global, en la que el evaluador debe considerar tres bloques: calidad técnica, calidad pedagógica y recomendaciones que el evaluador quiera aportar.

Otra propuesta de interés es la *Ficha de Catalogación y Evaluación Multimedia del grupo DIM* (2003). Recoge dimensiones como Datos del programa (título, versión, idiomas, autores,…) y descripción (temática, áreas, objetivos, contenidos, nivel educativo, destinatarios,…); tipología de programa, estrategia didáctica y función; Mapa de navegación, descripción de las actividades, y valores que potencia o presenta; Aspectos técnicos (documentación, requisitos técnicos, resolución pantalla,…); aspectos funcionales (eficacia, relevancia, facilidad de uso, …); aspectos estéticos (entorno audiovisual, elementos multimedia, navegación,…); aspectos pedagógicos (capacidad de motivación, adecuación al usuario, autoaprendizaje,…); recursos didácticos que utiliza y esfuerzo cognitivo que exigen las actividades; observaciones y valoración global.

Por otro lado, si partimos de la idea de que la evaluación de recursos multimedia es uno de los aspectos más importantes a realizar desde el punto de vista educativo, y de que ésta debe ser asumida por el profesorado; resulta evidente que necesita no sólo de instrumentos que le ayuden en dicha tarea, y por consiguiente, en la de favorecer la integración de las TIC en la respuesta educativa al alumnado; sino también de servicios y recursos que apoyen su desarrollo e implementación.

En este sentido, el proyecto *EVALÚA* (www.needirectorio.com/evalua.php) es, además de una propuesta de lista de control de evaluación de recursos multimedia, una base de datos con cientos de evaluaciones realizadas "*por*" y "*desde*" profesionales del ámbito educativo, y desde una perspectiva didáctico-curricular.

EVALÚA contempla en su diseño la atención a la diversidad en cuanto que, por una parte, se evalúan y se destacan aspectos de interés para la selección y uso de software para alumnos con necesidades especiales, y por otra, se incluye referencias de programas y software específico para la atención a la diversidad; incluyendo los programas de herramientas de autor que permiten al profesorado elaborar sus propios recursos multimedia.

La ficha de evaluación de EVALÚA recoge las siguientes dimensiones:

a) Datos del Programa: En este apartado se hace referencia a aspectos descriptivos del software educativo, tales como: título, autor/editorial, web, requerimientos técnicos y documentación. De forma complementaria, en la parte derecha de la ficha de evaluación se indica con iconos si el programa es gratuito; si es recomendable o está orientado para dificultades auditivas, motóricas y/o dificultades visuales.

b) Aspectos curriculares: En este apartado se recogen aspectos como: destinatarios, etapas educativas a las que va dirigido el programa, áreas y ámbitos, contenidos curriculares (con referencia al currículo oficial) y descripción (objetivos del programa, descripción del personaje (si lo hubiere), escenario/s, pantallas, recorrido, niveles de dificultad (configurabilidad), opciones de impresión, e informes de evaluación).

c) Aspectos Pedagógicos: Los aspectos pedagógicos se evalúan de 1 a 5 puntos, donde uno es muy bajo y 5 muy alto. En la ficha de evaluación, las estrellas equivalen al número de puntos. Los criterios a evaluar en este apartado son:

a) Capacidad de motivación: Los elementos del mismo (colores, animaciones, sonidos) atraen la curiosidad del alumno. Las actividades del programa mantienen el interés del usuario hacia la temática de su contenido. Las actividades del programa atraen al profesor y les anima a utilizarlo con sus alumnos. Contienen elementos motivacionales originales.

b) Interactividad: La velocidad entre el usuario y el programa (Animaciones, lectura de datos) resulta adecuada El programa posee un análisis de respuestas avanzado (ignore diferencias no significativas entre lo pulsado o cliqueado por el usuario y las respuestas esperadas) Tutoriza las acciones de los usuarios, orientando su actividad, prestando ayuda efectiva cuando lo necesiten y suministra refuerzos positivos. Las respuestas no son frustrantes para el usuario.

c) Capacidades que desarrolla: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis, Resolución de problemas y Creatividad. Para determinar las capacidades que puede desarrollar el software evaluado hemos utilizado los niveles cognoscitivos de la taxonomía de Bloom (1956). Bloom divide en tres dominios la forma en que las personas aprenden. Uno de esos dominios es el Cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez está dividido en categorías o niveles. Las palabras claves que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar en establecer y estimular el pensamiento crítico.

d) *Aspectos técnico-estéticos:*. Los criterios a evaluar en este apartado son:

a) Entorno audiovisual: Diseño general claro y atractivo de las pantallas, sin exceso de texto y que resalte a simple vista los hechos notables. Calidad técnica y estética de sus elementos. Adecuada integración de medias, al servicio del aprendizaje, sin redundancias.

b) Navegación: Programa robusto, sin errores de funcionamiento. Mapa de navegación bien estructurado, que facilita el acceso fácil y rápido a los distintos elementos del programa. Sistema de navegación transparente que posibilita al sujeto ejercer el control efectivo sobre el programa.

c) Calidad de los contenidos. La información que se presenta es científicamente correcta y actual. Presenta una buena estructuración de la información, diferenciando adecuadamente lo que son datos objetivos de opiniones y de elementos fantásticos. Presenta una correcta construcción de las frases y sin faltas de ortografía. No hay discriminaciones. Los contenidos y los mensajes no son negativos o tendenciosos.

e) *Observaciones*: Este apartado se recoge información sobre:

a) Ventajas del programa: Se resaltan sus virtudes.

b) Desventajas: Se destacan aquellos aspectos deficitarios del programa. De la misma forma se hace referencia, en caso de contenerlos el programa, a aquellos contenidos o mensajes negativos, tendenciosos o discriminantes por razones de sexo, clase social, raza, etc.

c) Recomendaciones para su uso (agrupamientos, posibles actividades previas, etc.) y si es el caso, se referencia a experiencias concretas de uso con el programa.

d) Observaciones de utilidad acerca de su instalación, manejo y funcionamiento.

f) *Valoración global:* Esta puntuación es el resultado de la media de las puntuaciones de los aspectos pedagógicos y los técnicos-estéticos.

Del mismo equipo de autores, *Softlibre* es una base de datos con evaluaciones de programas de libre distribución disponibles para su descarga (http://www.needirectorio.com/softlibre.php).

Otras propuestas interesantes y disponibles en la red son las de *Pere Marqués* (Universidad Autónoma de Barcelona), sobre diseño y evaluación de programas educativos http://www.xtec.es/~pmarques/edusoft.htm; la del CATEDU (Centro Aragones de Tecnologías de la Educación) con la web www.catedu.es que incluye una base de datos sobre software educativo libre para usar en el aula http://www.catedu.es/gestor_recursos/public/softlibre/ y otra de software para utilizar en el *Tablet PC* http://www.catedu.es/gestor_recursos/public/softablet/principal.php; o la *Guía de software educativo realizada por el CREENA* (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra), disponible en http://www.pnte.cfnavarra.es/~creena/010tecnologias/Guia-soft.htm Así como lo que también CATEDU pone a disposición sobre los tablets en el CPR de Calatayud en la web www.catedu.es/pizarra_digital/

La formación del profesorado en la evaluación y selección de contenidos digitales es, a nuestro modo de ver, una de las condiciones imprescindibles para la integración curricular de las TIC en la escuela; formación que debe completarse, necesariamente, con el diseño y desarrollo de instrumentos que ayuden al profesorado en esta tarea.

Por otro lado, conviene dejar claro que la evaluación de contenidos digitales es insuficiente, y debe completarse con una evaluación del alumno/a (cognitiva, manipulativa, visual y auditiva); de la actividad (la tarea que debe realizar el alumno/a) y el contexto donde se va a desarrollar nuestra intervención con tecnología, tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

5. A modo de conclusión: los retos de la inclusión digital

No quisiéramos concluir todo este trabajo sin antes recordar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son un elemento decisivo para normalizar las condiciones de vida de los alumnos con necesidades especiales y, en algunos casos, una de las pocas opciones para poder acceder a un currículum. Sin embargo, y aunque resulte paradójico, el desarrollo de las tecnologías ha favorecido la aparición de nuevas formas de exclusión social. La ausencia de políticas específicas sobre inclusión digital; las dificultades de acceso a las infraestructuras tecnológicas; la insuficiente formación en y para el uso de las TIC; la ausencia de referentes y apoyos; o la escasa aplicación y promoción de los estándares y directrices del "*Diseño para todos*"; son algunas de las causas de lo que acertadamente se viene denominando "*exclusión digital*", "*divisoria digital*", "*brecha digital*" o "*discapacitado tecnológico*". No sabemos la causa por la que todas estas consideraciones parecen ser de segundo orden o sin priorioridad para muchos. ¿Que resulta muy oneroso la implantación de las medidas correctoras necesarias? ¿Que todavía estamos en una fase de supervivencia en el uso de las TIC? Sea lo que fuere no se justifica en modo alguno y, pero aún, indica lo trasnochado que pudieran estar nuestras jerarquías de valores.

El término "*brecha digital*" se refiere a la distancia entre quienes pueden hacer uso efectivo de las herramientas de información y comunicación y los que no pueden por ser personas mayores, con discapacidad, analfabetas y/o analfabetas tecnológicas, o personas con limitaciones económicas o en situación marginal (*Gutiérrez,* 2001).

En el lado opuesto, la "*Inclusión Digital*" se refiere a la participación plena de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones y de oportunidades, en la Sociedad del Conocimiento garantizando tanto el acceso a las nuevas tecnologías (programas de ayudas a la infraestructura) como el acceso a las nuevas tecnologías (mediante la asunción, aplicación y promoción de los estándares y directrices de accesibilidad; y naturalmente, mediante la formación y la educación) (*Gutiérrez*, 2001).

El concepto de Inclusión Digital se traduce, en contextos escolares, en conseguir la máxima utilización de los recursos informáticos tanto para atender al alumnado con necesidades educativas específicas, como para la normalización de las TIC de uso común ("*diseño para todos*"), y la preparación/formación del profesorado en su transformación, uso y aprovechamiento, contemplando la adquisición y adaptación de hardware y software adecuado a las necesidades de este alumnado; garantizando la disponibilidad de tecnologías de ayuda a la comunicación aumentativa para los alumnos que lo precisen; fomentando el diseño accesible en la elaboración de recursos (tanto comunes como específicos) multimedia y servicios de red e Internet; e impulsando la formación y la creación de grupos de trabajo, seminarios y proyectos de innovación e investigación educativa cuyas líneas de acción se centren en la utilización y/o el análisis, catalogación y evaluación de las TIC en la atención a la diversidad (*Soto y Fernández,* 2003).

A continuación iremos desgranando algunos de los principales retos que se plantean en el ámbito educativo para hacer frente a la exclusión digital pero antes quisiéramos demandar de todos "*el abc*" más básico: dar por buenos sólo aquellos recursos que son accesibles; no elaborar materiales y recursos sin antes asumir las pautas de accesibilidad en su diseño como el más básico e intrínseco de sus componentes, no valorar como iniciativas de calidad si carecen de la regulación necesaria para que puedan ser disfrutadas por todos en igualdad de condiciones; en definitiva, asumir todos los retos de la inclusión digital como algo propio, no sujeto a negociación, y entendiendo que no son medidas para la excelencia, sino para la normalidad más elemental.

5.1. Panorama general de los retos ante la exclusión digital

El fenómeno de la exclusión digital no es exclusivo de los individuos, de los hogares, o de áreas económicas y geográficas con diferentes niveles socioeconómicos; también nos lo podemos encontrar fácilmente en el ámbito educativo. *Adell* (2003) señala que las TIC son especialmente *estridentes* en el discurso educativo, pero están prácticamente ausentes en las aulas. O dicho de otro modo, la escuela es dónde más se habla de nuevas tecnologías pero donde menos se utilizan. Al menos eso se desprende de algunos datos estadísticos.

Así, por ejemplo, según la Comisión Europea y el extinto Ministerio de Ciencia y Tecnología (2002), el 94% de los centros escolares de nuestro país dispone de conexión a Internet. El número de ordenadores con fines educativos por alumno se sitúa en 12,2 (Flash Eurobarometer 118, febrero 2002), y el porcentaje de profesorado con conocimiento en nuevas tecnologías es del 65,5% (MECD, 2002).

Ahora bien, la existencia de una buena infraestructura y la disponibilidad de materiales educativos de nuevas tecnologías de calidad no garantizan el uso efectivo de las mismas en las escuelas, ni por lo visto, una formación más o menos adecuada del profesorado.

Pese a los datos anteriores, el porcentaje de docentes que en nuestro país usan nuevas tecnologías con alumnos es del 30% (MECD, 2002). Según el Flash Eurobarometer 119, España ocupa el duodécimo lugar de la Unión Europea en la utilización de ordenadores e Internet en la docencia.

En lo que respecta a la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales no hay documentada información suficiente (lo cual ya de por si es un dato significativo), pero un estudio realizado en 96 Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia, reflejaba que tan sólo el 26% del profesorado de apoyo especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje usaba las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje (*Soto y García*, 2002).

A la vista de todo lo expuesto, ¿Qué retos se necesitan abordar para garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos con necesidades especiales en la Sociedad del Conocimiento? Vamos a enumerar algunos de ellos:

5.2. Políticas específicas de TIC y discapacidad

Es necesaria la creación de planes específicos sobre Tecnologías de la Información y Comunicación y Atención a la Diversidad, integrados en los proyectos generales de TIC y Educación, donde se establezcan las actuaciones que en dicha materia sean necesarias. Además, es imprescindible una estrecha y necesaria coordinación entre las distintas áreas, instituciones y servicios implicados en tecnologías de la información y de la comunicación, de modo que, en todas las actuaciones e iniciativas que se desarrollen se tengan en cuenta cuestiones relativas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

5.3. Ayudas para la adquisición de Infraestructuras

En los centros ordinarios donde se escolarice alumnado con necesidades especiales, es preciso que se dote con equipamiento informático las aulas de apoyo, así como de una infraestructura básica de tecnologías de ayudas para el acceso al ordenador (Unicornios, carcasas de teclado, emuladores de teclado y ratón, conmutadores, etc.). De la misma manera habrá que garantizar la disponibilidad de recursos informáticos de uso individual a aquellos alumnos cuyo único medio de acceso al currículo y a la comunicación dependa de la tecnología.

Por otro lado, los Centros específicos de Educación Especial deberían convertirse en "*centros de recursos tecnológicos*" abiertos a toda la Comunidad Educativa con el objetivo de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en los Centros de Educación Especial, puedan ser conocidos y utilizados para la atención de alumnos con necesidades especiales escolarizados en los centros ordinarios.

Conscientes de que las barreras más importantes de acceso a la Sociedad de la Información son la económica y la cultural (*Alcantud* y otros, 2003), deberían articularse medidas para facilitar que las familias de personas con discapacidad pudieran adquirir nuevas tecnologías (ayudas y subvenciones) y formación para su uso.

5.4. Formar, investigar y colaborar

En cuanto al software educativo, habrá que buscar vías para favorecer el entendimiento entre la empresa y la escuela ya que esta última deberá reflexionar que buena parte del no éxito de los productos hasta hoy hechos por ella, se debe a un enfoque excesivamente familiar más que escolar, y a que de la misma manera que cuida el interface con el destinatario final (alumno), también lo ha de cuidar con el que consideraríamos como usuario administrador (profesor) que espera obtener una herramienta autónoma y capaz de ofrecer una evaluación del rendimiento de sus alumnos exhaustiva, útil, conexionada e integrada en el resto de su quehacer diario. Esto no nos resta de reconocer a su vez que, mientras el entorno empresarial no vea con claridad que entre nosotros tiene oportunidades de mercado reales para prosperar no lo hará ¿Cuándo ocurrirá tal apreciación? Quizás cuando se sumen dos factores: De una parte una administración dispuesta a apoyar con recursos (tiempo, dinero y gentes), y de la otra, un profesorado aglutinado en torno a referentes de trabajo que son secundados por sus compañeros por ser fecundos y bien conexionados. Esta sería una fórmula concreta y bastante realista de dar carta formal a lo que institucionalmente se suele predicar como "*Impulso a la formación del profesorado y a la investigación-colaboración*".

De lo que no cabe la menor duda es de la urgente necesidad de establecer los mecanismos oportunos tanto para la formación inicial del profesorado (en la facultades de Educación) como para su actualización y perfeccionamiento en TIC aplicadas a la educación. Una formación en la que es imprescindible incluir contenidos acerca de software educativo para la diversidad, evaluación y selección de software que cumpla los criterios de "*Diseñado para todos*", tecnologías de ayuda de acceso al ordenador, pautas de accesibilidad en el diseño de páginas web, y estrategias metodológicas del uso de las TIC por el alumnado con necesidades educativas especiales.

Por otro lado es necesario que se produzca una cooperación más sistemática entre los diferentes grupos de profesionales y entre profesionales y padres de alumnos con necesidades especiales, encaminándose hacia el desarrollo de redes regionales y nacionales de implicados en la atención a la diversidad que utilizan las nuevas tecnologías como ayuda. En esta línea, es fundamental la colaboración con entidades e instituciones regionales, nacionales e internacionales en iniciativas en materia de TIC y diversidad a través de convenios, acuerdos o subvenciones, así como la participación en proyectos Europeos cuya temática esté relacionada con este ámbito.

Por último, en relación con la investigación acerca de la aplicación didáctica de las tecnologías en educación especial, se necesita discernir cómo éstas añaden valor a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, empleando argumentos relacionados con su valor como algo más que una herramienta y sobre cómo se pueden aplicar a las diferentes áreas curriculares y a las metas individuales para solucionar dificultades de acceso o de aprendizaje en casos concretos (*Vázquez y Fernández*, 2002).

5.5. Referentes y apoyos a la integración de las TIC en la atención a la diversidad

Resulta imprescindible la vertebración de espacios donde se aglutinen experiencias y buenas prácticas en materia de TIC y diversidad (en este sentido el proyecto SEN-IST-NET de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Especiales es un buen ejemplo pero aún incipiente, http://www.senist.net/) y la creación de centros de asesoramiento (el CEAPAT, http://www.ceapat.org; la UTAC, http://www.xtec.es/~esoro/; o la unidad ACCESO, http://acceso.psievo.uv.es/; son algunos referentes).

Los centros de asesoramiento deberían extenderse en resto del estado español. Para Alcantud y otros (2003), un denominador común de estos centros es su participación en proyectos de Investigación y Desarrollo. Esta participación garantiza en cierta medida la actualización y reciclaje de sus miembros por lo que sería recomendable que dichos centros estuvieran vinculados a centros universitarios de forma que se participara también en la formación de los futuros profesionales.

5.6. Estándares y directrices del "*Diseño para todos*"

A este respecto, el *Consejo de Europa* (2001) es claro: "*el diseño universal y la accesibilidad desempeñan un papel clave en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y, por lo tanto, se debe incluir en todos los niveles de los programas de educación y de formación de todas las actividades relacionadas con el entorno de la construcción y el dise*ño".

En el apartado 3 de esta unidad didáctica ya hemos hecho referencia a la accesibilidad y el diseño para todos como criterios básicos para garantizar la participación plena de todo el alumnado en la Sociedad del Conocimiento.

5.7. Integración de las TIC en el aula

Hasta aquí, hemos expuesto los retos que se plantean cuando son las instituciones públicas quienes han de tomar medidas ¿Pero y los que somos de a pie? ¿No tendremos también algo que reformar? ¿No nos queda algún deber por hacer? La realidad, testaruda como siempre, nos dice que estamos muy lejos del patrón lógico debido. Todo parece indicar que el profesorado aún no se fía de las TIC, y mucho menos conoce lo que la accesibilidad es y significa. ¿Y con estos mimbres pretendemos hacer cestos? La divulgación de los conceptos de brecha digital e inclusión digital se hace más urgente que nunca (créase el lector que no es coincidencia el que este material que está leyendo esté directamente vinculado a este objetivo). Así pues manos a la obra ¿Y por dónde empezar? Pues sabemos de una serie de principios básicos que no se deben olvidar.

a) No se puede luchar contra la brecha digital si no se sabe qué es o si la formación técnica para que nuestros recursos sean accesibles es deficiente.

b) Integrar el uso de las TIC no es el trabajo reservado a unos cuantos "*entusiastas*" de la tecnología, es labor de equipo, o para ser más preciso, una tarea para ser asumida por el centro desde su propio proyecto.

c) El sitio del ordenador no es el aula de informática, es cada una de las aulas donde los alumnos trabajan; o mejor aún: lo que se pretende es que la actividad docente pueda, en cualquier momento y lugar, acceder a los recursos TIC; y eso incluye que sean accesibles por cualquier alumno con independencia de su naturaleza diversa.

d) Integrar las TIC significa también integrarlas en el currículo, en las planificaciones, en el horario escolar, en el claustro. No podemos pretender que los alumnos hagan lo que nosotros

digamos pero no lo que nosotros hacemos viéndonos que hablamos de las TIC pero que no les damos carta de naturaleza en nuestro quehacer diario.

e) No se puede perder ni un momento de vista que las TIC son herramientas, nunca fármacos.

f) Que debajo de las TIC subyacen nuevas fórmulas de comunicación humana y nuevas maneras de concebir la interrelación con la información (menos lineal, menos secuencial, menos pasiva), y que por lo tanto, tendremos que llevar nuestros planteamientos más lejos que el simple conocimiento de una herramienta de trabajo.

g) Que lo que construyamos es para compartir, nunca para guardar en vitrina.

5.8. Inclusión digital en la web 2.0

Tal y como ya hemos expuesto en diversos apartados anteriores, surge con gran fuerza la web 2.0 que se suele reconocer como aquellas expresiones web formadas por páginas que se caracterizan por una serie de características especiales:

a) Sus autores suelen ser preferentemente particulares y no grandes corporaciones.

b) Su objetivo está más en el intercambio y la colaboración que la mera exposición de contenidos.

c) Suelen ser aglomerados de utilidades de libre distribución.

d) En apariencia su manejo es sencillo sin requerir una formación previa por parte del usuario.

e) Alto carácter dinámico y con fuerte presencia de elementos multimedia.

f) Su contenido es de fuerte caducidad en cuanto a que su valor reside en una actualización constante.

g) Tienen una fuerte presencia en el mundo académico (materiales de los docentes, experiencias de aula, bitácoras de alumnos y de los padres, etc.).

h) Está de moda (lamentablemente no mucho más) el pretender que sean accesibles, semánticas, y usables. Lamentablemente la realidad discrepa mucho de la pretensión.

El caso es que estamos asistiendo a una explosión inusitada de la Web 2.0 con una fuerte presencia en el entorno educativo y en la que además, se anuncia como objeto de deseo de los propios autores, el que estas web cumplan los criterios CUSA (Compartible, Usable, Semántico y Accesible). Sin embargo las deficiencias asoman rápidamente cuando analizamos la tozuda realidad:

a) Los autores tienen una formación excesivamente elemental sobre accesibilidad.

b) Las herramientas 2.0 que se están manejando (enciclopedias como la wikipedia, cuadernos de bitácora como Wordpress, foros de debate como Phpbb, etc.) ofrecen a sus usuarios esqueletos (conocidos popularmente como themes) que no son accesibles ni es fácil convertirlos en tales.

c) Recojamos el aviso de Jakob Nielsen[55] (el gran gurú de la usabilidad) que destaca su critica abierta a los que se identifican rápido con la Web 2.0 por estimar que abrazan la interactividad como un valor primario, olvidando lo básico de una página web: la usabilidad, y en ella, la accesibilidad.

Así pues, la accesibilidad y la usabilidad, a pesar de las adhesiones que suscitan en la web 2.0 y de la alegría inicial al ver que por fin son admitidas y demandadas por los creadores de contenidos, resultan paradójicamente casi inalcanzables a día de hoy. ¿Y en el futuro? De nuestro empeño en fermentar esta realidad depende que se consiga o no.

[55] http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/6653119.stm

6. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.

Alcantud, F. (2000). “Nuevas tecnologías, viejas esperanzas”. En Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas. Las Nuevas Tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Alcantud, F. Y Soto, F.J. (coords) (2003). Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación. Valencia: Nau Llibres.

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Archidona: Aljibe.

Beltrán, J. y Pérez, L. (2004) La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información. Red Digital, Nº5. (online: premium.vlex.com/doctrina/Red-Digital/Ed ucacion-alumnos-superdotados-nueva-socie dad-informacion/2100-273926,01.html

Cabero, J. (1994). “Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza”, en Sancho, J.M. (comp.), Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.

Cabero, J. (2002). "La aplicación de las TIC: esnobismo o necesidad educativa?. Red Digital, 1. Disponible en http://reddigital.cnice.mecd.es/

Cabero, J. (2002): Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación, en Aguiar, M.V. (coords): Cultura y educación en la sociedad de la información, A Coruña, Netbiblo, 17-38.

Cabero, J. (2004): Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En SOTO, F.J. y Rodriguez, J. (coords): Tecnología, Educación y Diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Cabero, J. y Duarte, A. (1999). “Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia”. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 13. Disponible en http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm

Coleman, G. (1996). “Integrating CALL into the language syllabus”. Revista ON-CALL v.10, 1,21-28

Collins, A. (1998). El potencial de las tecnologías de la información para la educación. En Vizcarro, C y León, J.A. (Ed.) Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje. Madrid: Ediciones Pirámide.

Dallaston, G. (1996) The Internet and Talented Children. (online: www.dallaston.net/gayle/articles/intqagtc.htm)

Egea, C y Sarabia, Alicia (2003) "Diseño de páginas Web accesibles". Dirección General de Familia y Servicios Sectoriales. . Real Patronato de la Discapacidad / Diciembre 2003. Disponible en http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc-pdf/publicaciones/2003_wai.pdf

Egea, C. (2002). Accesibilidad y funcionalidad en la web. Disponible en http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/Tecnoneet02.htm

Egea, C. (2002). Situación actual de la accesibilidad a la web. Disponible en http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/situacion.htm

Fernández García, Juan José, Ivars Ferrer, Emilio, Soto Pérez, Francisco Javier y Gómez Villa, Manuel: "La accesibilidad a las tecnologías de la información y comunicación en España: normativa legal actual y futura" (Congrso TecnoNEEt 2006)

Fernández, J., Ivars, E. y Soto, F.J. (en prensa). Accesibilidad y no discriminación para el acceso y uso de las TIC en España: una regulación esperada. Comunicación y Pedagogía.

Fernéndez, J.J. (2004). “Las tecnologías desde la óptica docente”. En SOTO, F.J. y RODRIGUEZ, J. (coords). Tecnología, Educación y Diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Fontán, M.T. y Basdos, I. “La evaluación con tecnologías de la información y comunicación: recomendaciones”. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Comunicación en ell II Congreso Internacional de EducaRed (2003)

Fröhlich, A. (1993). La estimulación basale. Lucene: SZH/SPC.

Fröhlich, A. (1994). Un espace pour vivre – un espace pour rêver. En A. Fröhlich, A.M. Besse y D. Wolf. (1994). Des espaces pour vivre. Education et accompagnement des personnes polyyandicapées en Europe.

Fröhlich, A. y Haupt, U. (1982): Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes (Traducción). Mainz: Ed. V. Hase y Köhler.

García Santa Cecilia, Álvaro (2002): “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas”, en El Español en el Mundo, Madrid, Instituto Cervantes

García Santa-Cecilia, Álvaro (1995) El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación. Madrid, Edelsa.

García, B. E Ivars. E. (2006). Las TIC y los materiales para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua. (el2) en contextos escolares. En RODRÍGUEZ, J., MONTOYA, R. Y SOTO, F.J. (coords): Las tecnologías en la escuela inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

González-Rus, G. (2005). Tecnologías para la rehabilitación/ habilitación del lenguaje y el habla. En HURTADO, M.D. Y SOTO, F.J. Tecnologías de ayuda en contextos escolares. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Gurpo DIM (2003). Mediateca DiM-ADRE. Disponible en: http://www.pangea.org/dim/mediateca/mediat.html

Gutiérrez, E. (2001). La educación en Internet e Internet en la educación como factor supresor de la brecha digital. Congreso la Educación en Internet e Internet en la Educación. Ministerio de Educación, Madrid. Disponible en: http://www.inclusiondigital.net/ponen/brecha/Overview.html

Hernández, C. y Pomar C. ¿Son ordenadores las mentes de los superdotados. (online:http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=514&llengua=es)

Higueras, M. (2004) “Internet en la enseñanza de español”. En Vademécum para la formación de profesores. Madrid, SGEL.

Hita, G. (2004) “La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Característica de los materiales y propuesta didáctica”, Instituto Cervantes, Madrid. Revista digital redELE ISSN 1697-9346, nº 2, 2º semestre.

IVARS, E., SOTO, F. J. y GÓMEZ, M. (2005) “¿Tecnologías para todos?: Algunas reflexiones en torno al diseño WEB accesible.”. En Centros de Profesores y de Recursos de la Región de Murcia (2005) TICEMUR, Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Región de Murcia, p.423-431

Jiménez Fernández C. (2001) Diagnóstico y Educación de los más capaces. UNED. Madrid.

Juan, O. (2004) “Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje” en Sánchez, J. y Santos, I. (2004) (dirs.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera, Madrid, SGEL: 1.085-1.106

Mancebo, F (1997): "Niveles de implementación de accesibilidad en la World Wide Web". En Alcantud, F. (Ed). Universidad y Diversidad (págs. 305-324). Servicio de Publicaciones de la Universitat de València E.G. Diciembre 1997.

Marquès Graells, P.(1998). "Usos educativos de Internet: ¿la revolución de la enseñanza?". Comunicación y Pedagogía, nº 154, p.37-44

Marqués, P. (2000). "La informática como medio didáctico: software educativo, posibilidades e integración curricular". En CABERO, J. y otros (coords.) Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación en el siglo XXI. Murcia: Diego Marín.

Marques, P. (2006). La cultura tecnológica en la Sociedad de la Información. Disponible en http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm

Martínez Salles, M. (2001): "Decálogo para profesores internautas novatos"- Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, nº 7, pp. 9.

Martínez, F y Prendes, M.P. (2001). "La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio". Educar en el 2000, 3.

Martínez, F. y otros (2002). "Herramienta de evaluación de multimedia didáctico". Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 18. Disponible en http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n18/n18art/art187.htm

Martínez-Segura, M.J. (2001): La Estimulación Basal en Atención Temprana: Desarrollo Curricular. Revista de Atención Temprana, 4 (1), 4-10.

Martínez-Segura, M.J. (2004). "Tecnologías de la Información y la Comunicación y Estimulación Sensoriomotriz en niños con plurideficiencias". En SOTO, J. Y RODRÍGUEZ, J. Tecnología Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Martínez-Segura, M.J. (2004). "Tecnologías de la Información y de la Comunicación y estimulación sensoriomotriz en niños con plurideficiencias". En F.J. Soto y J. Rodríguez, Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital. Murcia: Consejería de Educación y Cultura (pp.73-84).

Martínez-Segura, M.J. y García Sánchez, F.A. (2006). La Estimulación de los sentidos a través de una herramienta multimedia. Comunicación y Pedagogía, nº 213, pp.17-22)

Martínez-Segura, M.J. y García-Sánchez, F.A. (2002): Planificación de la estimulación sensorial para niños con grave afectación. Revista de Atención Temprana, 5, 29-37.

Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Fundación AUNA.

Pérez, L.; Domínguez, P. Y Díaz, O. (1998): El desarrollo de los más capaces: guía para educadores. Madrid, MEC.

Prendes, M. P. y Solano, I:M. (2000): "Multimedia" en Pérez Pérez, R. (coord.): Redes Multimedia y Diseños virtuales. Oviedo: Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo. 186-201.

Romero, R. y Alcantud, F.(1998). "Estudio de accesibilidad a la red". Disponible en http://acceso.uv.es/accesibilidad/estudio

Ruipérez, G. (2004) "La Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador" . En Vademécum para la formación de profesores. Madrid, SGEL.

Sacco, A. (2002) "Pautas para el desarrollo de interfaces y software para personas con necesidades especiales". Trabajo presentado en el III Congreso Iberoamericano de Informática en Educación Especial, en Fortaleza, Brasil. Disponible en Internet en www.antoniosacco.com.ar/docum.htm

Sacco, A. (2006). Proyecto Mirar y Tocar. En RODRÍGUEZ, J.; SANCHEZ, R., Y SOTO, F.J. Las tecnologías en la Escuela Inclusiva: Nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Sánchez Montoya, R. (2002). Ordenador y discapacidad (2ª edición reescrita y actualizada). Madrid: CEPE.

Sánchez Montoya, R. (2006). Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos. En RODRÍGUEZ, J., MONTOYA, R. Y SOTO, F.J. (coords): Las tecnologías en la escuela inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Siegle, D. (2005) Six uses of the internet to develop students´gifts and talents. Gifted Child Today, Vol. 3, Nº 22.

Sobrino, A. (2000). “Evaluación de Software Educativo”. En: REPARAZ, CH. y otros. (2000) Integración curricular de las nuevas tecnologías. Barcelona: Ariel.

Sobrino, A. (2000). “Evaluación de Software Educativo”. En: REPARAZ, CH. y otros. (2000) Integración curricular de las nuevas tecnologías. Barcelona: Ariel.

Soto, F.J, Y Fernandez, J.J. (2003). Realidades y Retos de la Inclusión Digital. Comunicación y Pedagogía, 192. 34-40.

Soto, F.J. y Fernández, J.J. (2005). Decálogo para la Inclusión Digital. Siglo Cero, 213, 63-65

Tarrés Chamorro, I.; Provencio Garrigos, H. y Trigos Delgado, R. (2003) “Diseñando actividades que hacen uso de las TIC en las clases de E/LE: antes de empezar” -Instituto Cervantes de Varsovia, Polonia, Universidad de Alicante.

Toledo, P. (2006). El profesor en el proceso de selección de tecnología de apoyo para alumnos con NEE. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 210, 24-28

Tomlinson, C. (1999) The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners Association for Supervision & Curriculum Development. USA

Torres, S. (2001): Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Málaga: Aljibe.

Tortosa, F. y Gómez M. (2003) “Tecnologías de ayuda y comunicación aumentativa”, en Soto, J. y Alcantud, F. “Tecnologías de ayuda para personas con trastornos de la comunicación”, Ed. Nau Llibres

Van Tassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. En J. Van Tassel-Baska (Eds), Excellence in Educating Gifted and Talented Learners. Colorado: Love.

Villa, Luís. La importancia creciente de la accesibilidad de sitios web. Alzado.org, 14-01-2003. Disponible en: http://www.alzado.org/articulo.php?id_art=2

Watkins, A. (2001). “Aplicación de las Nuevas Tecnologías a las Necesidades Educativas Especiales. Últimas tendencias en 17 países europeos”. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Yonaitis, Robert B. "Comprendiendo la Accesibilidad. Una Guía para Lograr la Conformidad en Sitios Web e Intranets" © 2002 por HiSoftware, Inc.

7. Bibliografía comentada

ALCANTUD, F. y SOTO, F.J. (Coords.)(2003). Tecnologías de Ayuda en personas con trastornos de comunicación. Valencia: Nau Llibres. La colección Logopedia e Intervención pretende ofrecer un instrumento en el que la formación y la investigación más actualizadas queden enlazadas por una presentación didáctica de los contenidos orientada al futuro logopeda. En este segundo volumen de la colección, se aborda la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la intervención de personas con trastornos de comunicación desde diversas perspectivas: acceso al ordenador, acceso a la comunicación aumentativa, alumnado con discapacidad motriz, con discapacidad auditiva, con trastornos generalizados del dsarrollo, etc.

GARCÍA PONCE, F.J. (Coord.)(2007). Accesibilidad, TIC y Educación. Madrid: CNICE, serie Informes nº 17. http://ares.cnice.mec.es/informes/17/index.htm. La obra se inscribe en la Serie Informes del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa), y según se expresa en la introducción de la misma, se pretende "*favorecer con su publicación el acercamiento de todos los implicados en el desarrollo de las TIC en la educación y al reconocimiento de la accesibilidad como un objetivo más entre sus actuaciones habituales*". El libro se estructura en torno a siete capítulos en los que se abordan la utilización de las tecnologías para alumnos con discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad auditiva y discapacidad motórica; y se complementan con aspectos sobre la accesibilidad en los sistemas operativos, las pautas de accesibilidad a la web, y el diseño accesible de páginas web.

HURTADO, M.D. y SOTO, F.J. (Coords.)(2005). La integración curricular de las tecnologías de ayuda en contextos escolares. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Esta publicación abarca varios de los ámbitos en los que las tecnologías de la información y comunicación pueden incidir en la respuesta educativa del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo. Desde las tecnologías de acceso al ordenador, hasta la utilización de las mismas en plataformas virtuales de enseñanza; pasando por las tecnologías para la estimulación sensorial, para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la comunicación aumentativa, los aprendizajes instrumentales y la enseñanza del español como segunda lengua y los idiomas. Cada uno de los capítulos, a excepción del primero, incluye un caso práctico real, en el que se ejemplifica las posibilidades de las tecnologías en el ámbito de la atención a la diversidad. Se complementa el libro con dos anexos: en el primero de ellos se analizan, a modo de ficha de evaluación, más de cien programas multimedia educativos, indicando los aspectos curriculares y las capacidades que desarrollan cada uno de ellos. En el segundo anexo se recogen direcciones y recursos web de interés.

SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002). Ordenador y discapacidad (2ª edición reescrita y actualizada). Madrid: CEPE. Ofrece un amplio recorrido por los programas y ayudas técnicas existentes, para que las personas con alguna discapacidad física, psíquica, sensorial o con dificultades de aprendizaje, puedan acceder al ordenador.

REIG REDONDO, JUAN (COORD.) (2006) Tecnologías de la Información y la Comunicación y Discapacidad: Dependencia y Diversidad. Madrid: Fundación Vodafone España. Informe en el que se analiza el estado de la tecnología en relación con la discapacidad. Se subraya que las TIC pueden constituir valiosas herramientas de ayuda para superar las desigualdades y contribuir a promover la integración social; sin embargo, para los colectivos de personas especialmente vulnerables (mayores, personas con discapacidad, o personas con dificultades económicas) las consecuencias de este progreso tecnológico pueden plantear obstáculos graves, y en algunos casos difícilmente superables. Bajo esta premisa, y con el firme compromiso de promover la e-inclusión, el informe tiene dos elementos clave: Dependencia en toda su amplitud y Diversidad como elemento complementario que permite respuestas individualizadas. En este contexto se analizan los nuevos paradigmas tecnológicos en relación a la vida independiente: Inteligencia Ambiental; se identifican las tecnologías más relevantes en el campo de la discapacidad (tecnologías genéricas y tecnologías habilitadoras); se exponen los pilares básicos para garantizar la participación plena y en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad en la Sociedad de la Información (Formación, Sensibilización y Diseño para Todos); y, por último, se proponen unas conclusiones y recomendaciones generales. Todo ello avalado por un importante número de instituciones, organismos, asociaciones y autores que han colaborado en la realización del informe.

SÁNCHEZ MONTOYA, R., RODRÍGUEZ, J., Y SOTO, F.J. (2006). Las Tecnologías en la escuela inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Esta publicación aborda la utilización de las TIC desde distintas perspectivas. En la primera parte se tratan aspectos como los principios de la Sociedad del Conocimiento, las condiciones que han de darse en los centros educativos para garantizar el acceso a las TIC, la creación de contenidos digitales para la educación especial, y la accesibilidad en los objetos de aprendizaje, el diseño web y en los entornos virtuales de aprendizaje. En la segunda parte se recogen aportaciones sobre el papel de las fundaciones en la sociedad del conocimiento, la igualdad de oportunidades en la educación, las tecnologías para la comunicación y el lenguaje, y la tecnologías en contextos presenciales y virtuales de educación.

SOTO, F.J. y RODRÍGUEZ, J. (2004), Tecnología, educación y diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Recoge trabajos muy centrados en el acercamiento de las TIC a la diversidad de personas. Así se aborda aspectos como la utilización de las tecnologías en colectivos con riesgo de exclusión digital (niños con plurideficiencias, con trastornos generales del desarrollo o superdotación intelectual), tipos de ayudas técnicas para personas con discapacidad, reflexiones en torno a la exclusión digital, diseño para todos y accesibilidad de Internet y la cultura de la diversidad como valor.

SOTO, F.J. y RODRÍGUEZ, J. (2002). Las Nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Recoge trabajos de distintos autores en los que se abordan aspectos sobre las políticas europeas en materia de tecnologías para la Educación Especial. También aborda como con el uso de las tecnologías se puede

responder a distintos tipos de discapacidad. Los roles que el docente desempeña en la implementación de las TIC. Y también se centra en Internet ofreciendo recomendaciones sobre el diseño y la accesibilidad, para que esta red no establezca fronteras frente a la discapacidad.

Revista Comunicación y Pedagogía (2003), nº192: Monográfico sobre Nuevas Tecnologías en la discapacidad y la diversidad. En este monográfico se presentan trabajos que van ilustrando como desde el ámbito educativo que atiende a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, se utilizan recursos tecnológicos que ofrecen una respuesta ajustada.

Revista Comunicación y Pedagogía (2004), nº 198: Monográfico sobre Necesidades Educativas Especiales. En este monográfico se ofrece un panorama nacional sobre los esfuerzos que desde las diferentes comunidades autónomas se están realizando para conseguir una integración e implementación de las TIC en los ámbitos educativos, en general, y en aquellos que atienden a los alumnos con n.e.e. de modo particular.

Revista Comunicación y Pedagogía (2005), nº 205: Monográfico sobre Necesidades Educativas Especiales. Este monográfico se centra en el uso de las Tecnologías para favorecer la Comunicación Aumentativa y Alternativa, como medio de favorecer la calidad de vida de las personas que presentan dificultades en el lenguaje.

Revista Comunicación y Pedagogía (2006), nº 213: Monográfico sobre TIC y Diversidad. En este monográfico se presentan trabajos en los que se analiza la panorámica tecnológico-educativa en la diversidad actual de los países de América Latina.

Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia (2007), nº 9 Monográfico sobre TIC y Necesidades Educativas Especiales. El tema central del monográfico es la accesibilidad en una triple vertiente: accesibilidad en las plataformas virtuales de aprendizaje, accesibilidad en el diseño de páginas web, y accesibilidad a los contenidos digitales. Se incluye una interesante entrevista a Enrique Varela, director de accesibilidad e I+D de la Fundación Telefónica; un reportaje sobre la Fundación IDR, que ha desarrollado un ratón facial gratuito y juegos para móviles adaptados para personas con discapacidad; la experiencia del Colegio de Educación Especial Stmo. Cristo de la Misericordia de Murcia (Epaña) en el uso de las TIC con alumnos gravemente afectados; y el trabajo de investigación de la Unidad Acceso de la Universidad de Valencia. Se complementa la revista con un listado de empresas distribuidoras de software y hardware específico para las necesidades especiales; una selección de artículos seleccionados de internet, y las secciones habituales de la revista: innovaciones en marcha, memoria y agenda, y recursos. http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revista.htm

8. Enlaces web comentados

http://aspansor.salman.org/ Es una asociación para padres de niños sordos, que tiene la finalidad de reunir a todos aquellos que tienen el problema de la integración de niños con discapacidad. Proporciona servicios de orientación información y asesoramiento a la población sorda, particulares, padres, dirigentes políticos, seminarios formativos dirigidos a los padres y personas afectadas, diagnóstico precoz de la sordera, videoteca subtitulada, documentación y biblioteca, servicio de logopedia, etc.

http://cidat.once.es/ El CIDAT es el Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica, creado por la ONCE en 1985 con el nombre de UNIDAD TIFLOTÉCNICA (UTT), y que en el 2000 cambió su denominación, cuyo objetivo principal es la prestación de servicios para todos los ciegos y deficientes visuales, abarcando los ámbitos de: investigación y desarrollo, evaluación. asesoramiento y formación a profesionales.

http://clic.xtec.net/ En esta página encontramos centenares de actividades que se pueden descargar de forma gratuita. Están clasificadas por idioma, áreas temáticas y niveles educativos. Hay una sección de recursos para crear tus propias aplicaciones.

http://contidos.edu.xunta.es/portal/ Se trata de una selección de materiales multimedia, de libre distribución, para la Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP que encontramos dentro del Portal Educativo de la Conselleria de Educación de la Xunta de Galicia. Todos los programas y recursos aparecen listados y listos para jugar o descargar en nuestro ordenador.

http://tadega.net/Bitacora/wp-content/uploads/2007/05/accesibilidad_tic-diseno_de_actividades_abril_2007.pdf Accesibilidad en las tecnologías digitales para alumnos con discapacidad visual (). Documento elaborado por el Grupo ACCEDO de la ONCE al que hacemos referencia anteriormente.

http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/WCAG2003/2003_wai.pdf Traducciones de los documentos redactados y editados por la Iniciativa por la Accesibilidad de la Web (Web Accessibility Initiative WAI) del World Wide Web Consortium W3C. Autores: Carlos Egea y Alicia Sarabia.

http://www.acctiva.com/recursos/index.htm Documentación sobre Accesibilidad y Usabilidad. Informes de Accesibilidad y Usabilidad Digital y enlaces a documentación sobre Accesibilidad y Usabilidad.

http://www.aedes-nacional.com/ Se trata de la asociación española de educación especial. En ella encontramos diversos apartados de interés, como son: educación, con materiales de intervención para los profesores, otro apartado de familia, con materiales a utilizar por los padres, como preguntas estimuladoras, memorización de poemas y canciones, etc., aparece también una sección de voluntariado para el apoyo social, de la tercera edad, multiculturalismo…

http://www.aguarda.com/emiliani/ Las actividades son: unidades educativas y terapéuticas, donde se encuentran niños de 6 a 20 años, que por motivos diferentes han perdido el "*tren de la integración*", se enseña lectoescritura, informática, plástica. Otra de las actividades que encontramos es el área ocupacional, a partir de los 20 años, donde pueden desarrollar restauración, carpintería, etc. Entre las actividades está también el área laboral, donde se encuentran chicos con contrato laboral, otra de las áreas que se tratan es la preventiva, centrada en la atención temprana y por último ocio y deporte.

http://www.aprosuba6.com/ Se trata de una asociación en pro de las personas con discapacidad centrada en una serie de servicios como son: centro de atención temprana, centro de educación

especial, centro ocupacional, centro de día, centro especial de empleo, servicio de rehabilitación, vivienda tutelada y otros, como atención a familiares, comedor, formación, etc.

http://www.aquari-soft.com/ Página web comercial dedicada a la Informática Educativa. Programas para logopedia, lecto-escritura, idiomas, español para extranjeros…Son programas que pueden adaptarse a las necesidades que pueden plantear los déficit motor, auditivo y visual.

http://www.aumentativa.net/ Es una página destinada a los diferentes sistemas de comunicación aumentativa, destinada a niños con necesidades educativas especiales. Encontramos 10 tipos de sistemas: BIMODAL, BLISS, C.A.R., LSE, MINSPEAK, PECS, PIC, PICSYM, SCHAEFFER Y SPC. Todos ellos con la descripción de su finalidad, usuarios, descripción del sistema y estrategias. También podemos encontrar pictogramas, materiales y enlaces de interés y la realización de frases con pictogramas.

http://www.ceapat.org/ El Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas es un centro tecnológico dependiente del IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. La misión del CEAPAT es contribuir a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, con especial apoyo a a personas con discapacidad y personas mayores, a través de la accesibilidad integral, el diseño para todos y la tecnología de apoyo.

http://www.cedesnid.org/ Es una fundación que ofrece asesoría y tratamiento en determinados campos: discapacidad cognitiva, problemas de aprendizaje y patología psiquiátrica crónica. Ofrece información sobre el colegio Cedesnid, además de proporcionar las líneas de acción y publicaciones y noticias relevantes.

http://www.discapnet.es/ Esta página es de tipo consultiva, para poder buscar toda clase de información sobre demandas de trabajo, bolsas de empleo, cursos de formación, de higiene, salud, tipos de trastornos, accesibilidad a los lugares, y otra serie de información como un callejero, agenda, documentos, enlaces, etc.

http://www.divertic.org/cursos/ Curso de Diseño de Páginas Web Accesibles. Actividad de formación ofrecida por la Asociación DIVERTIC.

http://www.edualter.org/index.htm Más de 800 fichas de libros y materiales (vídeos, juegos, ...) publicados sobre Educación para la Paz, la Interculturalidad y el Desarrollo. Propuestas pedagógicas que son útiles para trabajar tanto a nivel de educación formal como no-formal. Algunas propuestas están en formato Web y otras en sus formatos originales (Word, PDF, ...) para poderlas imprimir y utilizar directamente.

http://www.educacion-especial.com/ Encontramos contenidos sobre el retraso mental según CIE-10, atención temprana, superdotación y talento, discapacidad visual, transtorno generalizado del desarrollo y fobias, así como noticias, enlaces, etc. También podemos leer diferentes experiencias de profesores de educación especial. Monitores de ocio y tiempo libre y otro tipo de profesionales.

http://www.fundacionedes.org/ Es una asociación que cuenta con diferentes servicios y programas como son la unidad de atención temprana, programas de ocio, respiro y apoyo a las familias y centro de voluntariado y participación social. Da información sobre un colegio de educación especial, jornadas, formación y como colabora

http://www.fundaciononce.es/ Encontramos los diferentes ámbitos de actuación de esta fundación, siendo estos: empleo y formación, accesibilidad, proyectos y solicitudes, grupo Fundosa, esfera europea, acciones de sensibilización y discapacidad y RSC.

http://www.gratisweb.com/lozar1958/atencion_diversidad.htm En esta página encontramos tres grandes focos de actuación: educación especial, compensatoria y orientación educativa y compensatoria. Dentro de cada apartado tenemos los colectivos a los que va destinada la actuación,

las diferentes asociaciones, recursos, organismos y centros donde se puede recibir este tipo de educación y el tipo de orientación académica y profesional mas adaptado a cada persona.

http://www.orientared.com/ Se trata de una página que proporciona recursos para la orientación en red. Dentro de ella encontramos un buscador de universidades españolas y de ciclos de FP. Se muestran recursos para la evaluación, la acción tutorial, la atención a la diversidad, así como documentos de formación, artículos relevantes, novedades y enlaces de interés.

http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/ Esta página es un centro de recursos de educación especial de Navarra. Cuenta con cinco módulos de equipos específicos: audición y lenguaje, conductuales, motóricos, psíquicos y visuales. Cuentan también con un servicio de atención hospitalaria y domiciliaria. El contenido de la página se divide en doce grandes bloques: nuevas tecnologías, discapacidad auditiva, discapacidad visual, psíquica, motora, superdotación, conducta, atención temprana, atención hospitalaria y domiciliaria, biblioteca, unidad de información y creena Tudela.

http://www.salonhogar.com/ Consiste en una página educativa destinada a proporcionar materiales educativos y diversas actividades para realizar con niños de diversas edades. se divide en cinco apartados principales: español, ciencia, matemáticas, ingles y estudios sociales, dando en cada uno de estos apartados multitud de actividades a realizar.

http://www.sidar.org El Seminario SIDAR es un grupo de trabajo permanente y voluntario, integrado por personas expertas en nuevas tecnologías y en su accesibilidad.

http://www.sidar.org/que/acces/ Principal lista de discusión y participación del Seminario Sidar, y el principal punto de referencia para la comunidad de desarrolladores y diseñadores, interesados en seguir los estándares y aplicar las directrices de accesibilidad, en Iberoamérica.

http://www.sidar.org/recur/ Recursos para desarrolladores, diseñadores, usuarios y directivos. Recopilación de información y recursos útiles para todos los agentes de la accesibilidad Web, desde los Usuarios hasta los desarrolladores y los diseñadores.

http://www.sindromedown.net/ Se trata de la federación española de Síndrome de Down. Nos da en un principio una definición detallada de esta discapacidad. Podemos ver las secciones en las que se divide: salud, con programas, planes de acción, etc.; atención temprana, donde encontramos documentos, programas, noticias…; educación, con lo mismo; formación y empleo y ocio y vida autónoma.

http://www.tadega.net/Foro/index.php?c=7 Foro sobre Accesibilidad. Foro sobre Accesibilidad en TADEGA.NET

http://www.technosite.es/document_accesibilidad.asp Documentación sobre Accesibilidad. Distinta documentación recopilada por la empresa TECHNOSITE

http://www.tecnoneet.org Foro de tecnología Educativa y Atención a la Diversidad.

http://www.tecnum.net/ayudastecnicas.html Con esta web se pretende llenar el vacío divulgativo que existe en nuestro país con respecto a las ayudas técnicas, elementos pensados y diseñados para facilitar las actividades de la vida diaria a las personas con algún grado de discapacidad. Todos los productos ahí presentados tienen un único fin, que vivir sea más cómodo y fácil.

http://www.webespecial.com Portal sobre Educación Especial donde encontramos diversas categorías: deficiencia auditiva, visual, motórica, mental, parálisis cerebral, autismo. Recursos educativos. Software de libre distribución. Enlaces con páginas relacionadas con la Educación Especial…

http://www.xtec.es/~esoro/ El objetivo final de Utac es mejorar la calidad de atención que reciben las personas con problemas de manipulación, comunicación… y sobre todo favorecer su bienestar.

http://www.xtec.es/~jlagares/f2kesp.htm Este es un sitio de recursos educativos (en especial para gente especial) de Jordi Lagares Roset: Plaphoons, teclado silábico, controlador de juegos, lectura de textos, controlador del ratón, navegador web hablado, lectura de textos para invidentes, globos, reconocimiento de fonemas…

www.cnice.mec.es Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Página para educadores con múltiples recursos: materiales para el aula, cursos, tecnología…

www.educarm.es Portal educativo de la Región de Murcia que tiene como objetivo adaptar la enseñanza a los nuevos medios tecnológicos. Encontramos información sobre centros educativos, legislación, planes de formación, recursos para el aula, enlaces de interés…

www.educarm.net/udicom Página donde encontramos unidades didácticas para compensatoria. Se presentan en formato zip y abarcan temas muy variados intentando servir de apoyo a los profesores.

www.internenes.com Página muy interesante para docentes ya que cuentan con más de trescientos programas educativos que se pueden descargar. Además secciones como: psicología, decora tu PC, sorpresas, comics…

www.needirectorio.com Portal Educativo de la Región de Murcia donde un grupo de profesionales aportan recursos para la respuesta a la diversidad. Consta de varias secciones: Autismo, Altas habilidades, Discapacidad auditiva, motora, visual, problemas de comportamiento, atención temprana, logopedia… Cuenta con múltiples recursos como la sección Evalua y programas educativos

www.profes.net Portal educativo con múltiples recursos para el profesorado: revista digital, concursos, actualidad educativa, debates, servicios, banco de recursos…

www.waece.org Web de esta asociación donde encontramos: intercambio de experiencias, actividades, trabajo con materiales de desecho, materiales para el aula, cuentos, fábulas…

9. Glosario de términos

Agregador: Herramienta de software para leer contenidos web publicados en forma de feed.

Atom: Herramienta para sindicar contenidos. Sirve para compartir documentos digitales unificando los distintos lenguajes usados para la sindicación.

Audioconferencia: es la conferencia mantenida mediante sonidos transmitidos por una red de comunicaciones.

Barra lateral (sidebar): Lugar en donde, por lo general, se coloca el BlogRoll, el LinkBlog y detalles sobre la bitácora en general.

Bitácora (weblog, blog): Sinónimo en español de weblog o blog. Instaurado en 1999 por los mexicanos Carlos Tirado, que reinventó el término, y Gustavo Arizpe, que le aportó oficialidad.

Blog: Abreviatura de weblog. Sinónimo de bitácora. Término acuñado por Joan Barrer en 1997. Sitio web que contiene artículos (posts) de un autor (blogger) sobre temáticas diversas elegidas por él, redactados en estilo periodístico con una estructura narrativa en la que predominan los hiperenlaces.

Blogroll: Colección de enlaces que publican los autores en su blog o listado de blogs recomendados.

Canal (feed): Forma de denominar a los enlaces de tipo RSS o Atom, que usando formatos como XML o RDF permiten a los agregadores recoger los titulares de los artículos publicado en bitácoras.

Categoría (category): Conjunto de entradas sobre el mismo tema y que suelen definir cada post o artículo.

Cd-rom: disco compacto de gran capacidad que puede almacenar información, en distintos formatos, para ser procesada por un ordenador.

Código abierto: (del inglés open source) es el término con el que se conoce al software distribuido y desarrollado libremente, para el cual el para el cual el código fuente está disponible en forma gratuita, lo que permite que cualquier usuario con los conocimientos técnicos necesarios pueda modificarlo.

Comunidad virtual: grupo de personas que se comunican a distancia y comparten información, sobre todo mediante Internet, acerca de algún tema de interés común.

Contenidos digitales: productos y materiales creados y/o almacenados por un ordenador.

Edublog: Bitácora cuyo contenido tiene que ver con el mundo de la Educación.

Ele: español como lengua extranjera.

Estimulación auditiva: Consiste en la realización de una serie de actividades que estimulen la capacidad auditiva del niño y le permitan diferenciar/captar la voz humana, aprender informaciones del entorno que sean significativas para crear básicos aprendizajes, adquirir una orientación acústica en el espacio y producir activamente ruidos y sonidos articulados.

Estimulación basal: Supone exponer al niño a una serie de estímulos extremadamente sencillos para que los perciba y asimile. Implica un mínimo de diferenciación interna y no exige ningún tipo de conocimiento o experiencia como requisito previo para asimilar dichos estímulos. Este tipo de estimulación constituye la base para una percepción más elevada.

Estimulación sensorial: Se encarga de favorecer y desarrollar las percepciones a partir de una emisión controlada de estímulos que tratan de activar los diferentes canales sensoriales.

Estimulación somática: Se centra en la piel como órgano que nos permite percibir sensaciones de presión, dolor, calor, frío, etc. Esta forma de percepción tiene especial importancia en la fase intrauterina y en los primeros momentos de la vida del niño. Cuando se interviene en la estimulación del ámbito perceptivo somático, transmitimos sentimientos de proximidad y seguridad al niño

Estimulación táctil: Trata de favorecer un uso, lo más funcionalmente posible, de las manos ofreciendo al niño la posibilidad de palpar y presionar elementos de su entorno.

Estimulación vestibular: El ámbito vestibular guarda relación con la percepción del equilibrio y la posición en el espacio. Así, la estimulación de este ámbito va a favorecer la formación de las reacciones de equilibrio en el niño.

Estimulación vibratoria: Nos permite aprender a reconocer los fenómenos acústicos de modo corporal, percibiendo estímulos sonoros a través de vibraciones sensibles. De este modo se pretende que el niño perciba ciertos estímulos externos sin necesidad de que sean prensiles.

Estimulación visual: Se encarga de favorecer el desarrollo del ámbito visual, ofreciendo una serie de estímulos que permita pasar a los niños desde una primitiva forma de percibir claro-oscuro a percibir personas y objetos como unidades que se diferencian de su fondo.

Estímulos significativos: Cualquier estímulo, visual o auditivo, que proceda del entorno próximo y particular del niño.

Etiqueta (tag): Palabra clave que asigna atributos inteligentes a documentos electrónicos con el objeto de clasificarlos según el contenido. Permite localizar información en aplicaciones web que promueven las redes sociales

Feed: Anglicismo cuyo significado original es alimentar y que en jerga informática suele referirse al suministro y actualización de datos electrónicos. Se emplea para denominar a los documentos con formato RSS que permiten a los agregadores recoger información actualizada de páginas web.

Feedback: palabra inglesa que se traduce como retroalimentación y/o realimentación. En el ámbito educativo la utilizamos como proceso de utilización de información recogida previamente para reorientar y reorganizar.

Folksonomía: Neologismo proveniente del inglés folksonomy que da nombre a un sistema de clasificación (taxonomía) de información. A diferencia de las taxonomías, que son sistemas cerrados y elaborados jerárquicamente, las folksonomías son creadas de forma colaborativa. Suelen crearse en entornos de software social cuyos mejores exponentes son los sitios compartidos como del.icio.us (enlaces favoritos), Flickr (fotos), o 43Things (deseos).

Hardware: término del inglés que se utiliza generalmente para describir los artefactos físicos de una tecnología, como por ejemplo de los ordenadores.

Implementación: Poner en funcionamiento un recurso informático, aplicando los métodos y medidas adecuados para llevarlo a cabo

Interactividad: cuando hablamos de un programa quiere decir que permite una acción recíproca, a modo de diálogo, entre el ordenador y el usuario.

Internet: red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras u ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación.

Java: tecnología desarrollada por la empresa Sun Microsystems para aplicaciones software independiente de la plataforma, que incluye un lenguaje de programación muy utilizado por los navegadores de Internet.

L2: lengua extranjera

Lenguaje de programación: conjunto de reglas que puede ser utilizado para controlar el comportamiento de una máquina, particularmente de un ordenador.

Medios de entrada: dispositivos a través de los cuales el usuario se comunica con la computadora y le da órdenes, como por ejemplo el ratón y el teclado.

Meme: Es algo así como una entidad de información, habitualmente irrelevante, que se propaga escalonadamente, con rapidez y en un corto período de tiempo desde la anotación de un weblog a otro.

Multimedia: sistema que utiliza más de un medio de comunicación al mismo tiempo en la presentación de la información, como el texto, la imagen, la animación, el vídeo y el sonido.

Navegador de Internet: programa que permite al usuario visualizar documentos de hipertexto (páginas web), desde servidores web de todo el mundo a través de Internet.

Navegador: son programas que llevan acabo el contacto con cualquier usuario final que se encuentra en Internet.

Nivel de Competencia Comunicativa: son los conocimientos de orden cultural literario, estético, así como la capacidad de resolución de problemas en situaciones reales de comunicación y diseño de procesos. En el Marco común europeo de referencia se definen las competencias comunicativas como aquellas que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

Off line: sin connexion a Internet

On line: con connexion a Internet

Parámetros: variables a las que se asignan unos valores determinados. En informática puede ser cualquier condición para el desarrollo de un programa, que modifica su forma de funcionar.

Plurideficiencia: alude a las características de ciertas personas que presentan déficit sensorial; falta de control cefálico o adquisición tardía; asimetría de los miembros; ausencia o desarrollo tardío de emisiones orales, sedestación y prensión; discapacidad comunicativa y escasa interacción con el medio.

Podcasting: Práctica que consiste en la elaboración de grabaciones sonoras, a la manera de programas radiofónicos, que son distribuidos como archivos de sonido digital usando el formato RSS.

Pulsador: dispositivo que permite operar un aparato, como por ejemplo un ordenador, a través de un único movimiento. Un pulsador es un caso particular de una clase más general de ayuda técnica, denominada “switch” o “conmutador”.

Realidad virtual: es la representación de escenas o imágenes de objetos, producida por un sistema informático, que da la sensación de su existencia real.

Requerimientos de hardware: características mínimas que tiene que tener un ordenador para poder ejecutar correctamente un programa determinado.

RSS (Really Simple Syndication): Tecnología que permite la sindicación de contenidos, o dicho de otra forma, suscribirse a través de un agregador de noticias a los contenidos y actualizaciones de las páginas web que habitualmente visitas. Para ello, éstas tienen que tener un archivo feed.

Scripts: en informática, un script es un conjunto de instrucciones, que permite la automatización de tareas a través de lo que puede considerarse un pequeño programa.

Software: se denomina así a todos los componentes intangibles de una computadora, es decir, al conjunto de programas y datos necesarios para hacer posible la realización de una tarea específica, en contraposición a los componentes físicos del sistema (hardware).

Tag: Sinónimo de etiqueta.

Videoconferencia: es la conferencia mantenida mediante imágenes y sonidos transmitidos por una red de comunicaciones.

Web: Red informática.

Windows 3.1: una de las primeras versiones del sistema operativo de la empresa Microsoft. En realidad, técnicamente Windows no es considerado un sistema operativo, pero incorporó a principios de la década del 90 la posibilidad de que el sistema operativo DOS sea operado mayormente a través de gráficos y un ratón.

10. Actividades

1. Reflexionar, a partir de la lectura del tema, sobre las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. Elaborar un esquema sobre las condiciones que deben darse en el aula para la integración curricular de las tecnologías de ayuda, atendiendo a las necesidades arquitectónicas y espaciales; a las necesidades de software y hardware, y a las necesidades particulares del propio alumnado. A partir del esquema elaborado, evaluar la práctica educativa, analizar críticamente los resultados obtenidos y realizar propuestas de mejora.

3. Visitar alguno de los siguientes portales: *Portal Educarm* sección recursos on-line (http://www.educarm.es), el *Portal Educativo de Castilla y León*: Zona Alumnos / Lengua / El cofre de las palabras (http://www.educa.jcyl.es/), o la página de la *Junta de Andalucía* (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/area_lengua.php3), y seleccionar un recurso on – line (en línea). Después visitar la página *Needirectorio* (http://www.needirectorio.com/softlibre.php) o *Catedu* (http://www.catedu.es/gestor_recursos/public/softlibre/), y seleccionar un recurso libre para descargar y ejecutar en modo local (albergado en el propio equipo informático). Por último, evaluar mediante el protocolo de evaluación *EVALUA* (http://www.needirectorio.com/evalua.php), esos dos recursos, haciendo hincapié en su descripción, aspectos curriculares que desarrolla, interactividad, entorno visual, navegación,… Ventajas e inconvenientes de utilizar un recurso on – line y un recurso en modo local.

4. Diseñar una actividad con TIC para trabajar la conjugación y los usos del pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares con un grupo de alumnas y alumnos que están en *Aula de Acogida* Nivel II, con lenguas maternas diferentes y que se encuentran, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas, en un Nivel A2.

Para resolver la actividad le sugerimos que acceda a través de Internet a *Aveteca del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes* (http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/aveteca.htm), donde encontrará una selección de actividades interactivas para el aprendizaje autónomo del español como lengua extranjera.

5. Programar para el aula una actividad o secuencia de actividades en *Clic 3*, *JClic*, *Neobook*, *Powerpoint* o cualquier otra herramienta para la creación de material multimedia o de autor, teniendo en cuenta que la misma pueda ser realizada por alumnos con y sin discapacidad motriz, eventualmente con la ayuda de un pulsador.

6. Visitar los siguientes Blog y hacer un comentario en cada uno de ellos en cualquiera de las noticias o comentarios del autor que hable sobre alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

– Blog de Celestino Arteta.- http://villaves56.blogspot.com
– Blog de Domingo Méndez.- http://domingomendez.blogspot.com/
– Blog de Javier Soto.- http://tecnologiaydiscapacidad.es

Después localizar en la red tres blogs distintos de los anteriores y escribir en cada uno de ellos un comentario en cualquiera de las noticias o comentarios del autor que habla sobre educación y TIC.

11. Autoevaluación

1. **Un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretenda satisfacer las necesidades educativas especiales del alumnado debe centrarse en…**
    a. Los déficits que padecen los estudiantes.
    b. Un modelo curricular que de respuesta a la diversidad de alumnado.
    c. Organizar grupos homogéneos para poder responder mejor a sus necesidades.
2. **El uso de las TIC en el aprendizaje de cualquier estudiante va a servir como…**
    a. Instrumento pedagógico y rehabilitador.
    b. Medio equiparador de oportunidades.
    c. cualquiera de las respuestas anteriores es correcta.
3. **Cuando se usan ciertas tecnologías para atender a la diversidad, éstas se denominan…**
    a. Con distintos nombres: “ayudas técnicas”, Tecnologías de ayuda”, “tecnología asistida” o “tecnología de la rehabilitación”.
    b. Se las conoce como “tecnologías de ayuda”.
    c. “Ayudas técnicas”, cuando son utilizadas por personas con discapacidad.
4. **En un contexto educativo, las tecnologías utilizadas para dar respuesta a la diversidad, deben favorecer…**
    a. La manipulación el control del entorno y la movilidad personal.
    b. La satisfacción de las necesidades concretas que presenta cada alumno en particular.
    c. El acceso al ordenador, el uso de sistemas alternativos y aumentativos y el refuerzo de los aprendizajes.
5. **Para poder comenzar a usar las tecnologías de ayuda con alumnos que presentan necesidades educativas especiales…**
    a. Se debe tener en cuenta que el software educativo sea adecuado al nivel de conocimientos del alumno.
    b. Es importante tener en cuenta la ergonomía del puesto, la adaptación del hardware y la selección de unos programas adecuados.
    c. Es preciso utilizar siempre distintos tipos de pulsadores y conmutadores adaptados al estudiante.
6. **Cuando una persona presenta una grave afectación, derivada de la interacción entre distintas áreas de discapacidad, se le puede estimular …**
    a. Utilizando para ello el ordenador con cualquier software.
    b. Únicamente a través de experiencias multisensoriales, vestibulares y somáticas.
    c. Utilizando sencillos softwares elaborados con herramientas de autor que ofrezcan estímulos significativos para la persona a estimular.

7. **Las tecnologías para la comunicación aumentativa son…**
    a. Únicamente los tableros de comunicación.
    b. Softwares que permiten crear tableros de comunicación.
    c. Soportes o ayudas básicas, ayudas de baja tecnología, ayudas de alta tecnología y sistemas de software.
8. **Cuando una persona presenta problemas de lenguaje y habla…**
    a. Podemos utilizar aplicaciones interactivas que contribuyan al desarrollo del lenguaje.
    b. El uso de visualizadores fonéticos favorecerá la emisión de articulaciones fonéticas más correctas.
    c. Cualquiera de las respuestas anteriores puede ser adecuada.
9. **Cuando un estudiante presenta dificultades de aprendizaje, es conveniente el uso de las tecnologías sí…**
    a. Favorece la individualización y adaptación de los aprendizajes.
    b. Previamente ha sido diagnosticado.
    c. Las dificultades de aprendizaje se localizan en la lectoescritura.
10. **Los alumnos con altas capacidades utilizan las tecnologías para…**
    a. Superar los niveles educativos de modo más rápido.
    b. Profundizar en el conocimiento de aquellos temas que más les interesan.
    c. Poder estudiar desde su domicilio sin necesidad de asistir a un aula con otros niños.
11. **Cuando un estudiante accede tardíamente al sistema educativo, como es el caso del alumnado extranjero, el uso de las tecnologías le puede ayudar a…**
    a. Aprender el nuevo idioma de modo más rápido.
    b. Encontrar nuevos amigos por Internet.
    c. Acudir a la institución escolar con mayor motivación.
12. **Desde la Escuela Rural, atendiendo a ofertar la igualdad de oportunidades, las tecnologías se pueden utilizar con el propósito de…**
    a. Establecer contacto con otras instituciones y personas a través del correo electrónico y la videoconferencia.
    b. Que los profesores puedan desarrollar sus prácticas docentes sin tener que ir al aula.
    c. Las tecnologías nunca ofrecerán a la Escuela Rural una igualdad de oportunidades.
13. **La Web 2.0. es…**
    a. Como cualquier página web: cerrada, estática y expositiva.
    b. Una web centrada en el diseño atractivo y accesible.
    c. Un recurso que se centra en los contenidos y es dinámico, abierto y participativo.

14. **Los objetos de aprendizaje son un tipo de tecnología emergente que…**
    a. Ayuda a organizar los contenidos educativos de un modo flexible y personalizado.
    b. Motiva a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
    c. Favorece la planificación que realizan los profesores sobre la enseñanza.
15. **el diseño de contenidos digitales que vaya destinado a dar una respuesta ajustada a la diversidad…**
    a. No es posible, ya que es muy difícil acotar la diversidad.
    b. Además de ser atractivo, debe ser interactivo.
    c. Debe reunir unas características técnicas sin olvidar los aspectos pedagógicos y didácticos.
16. **en la accesibilidad de las tecnologías digitales es importante…**
    a. Proporcionar alternativas a los contenidos visuales y auditivos.
    b. Posibilitar el manejo de una web con cualquier tecnología de acceso.
    c. Las dos pautas anteriores.
17. **La elaboración de contenidos digitales requiere…**
    a. Tener amplios conocimientos informáticos y profesionales especializados.
    b. Usar, por ejemplo, el programa CLIC que permite crear actividades diferentes o modificar otras ya creadas.
    c. Tener creatividad y ganas de trabajar.
18. **La evaluación de los materiales multimedia…**
    a. Va a favorecer la integración curricular de las TIC.
    b. Sólo se debe realizar en el software educativo no comercial, ya que el comercial esta evaluado por las empresas.
    c. Es un aspecto técnico, pero poco relevante a nivel pedagógico.
19. **EVALUA es…**
    a. Una propuesta des lista de control de evaluación de recursos multimedia.
    b. Una base de datos con evaluaciones de softwares educativos realizados por profesionales de la docencia y desde una perspectiva didáctico-curricular.
    c. Las dos opciones anteriores son ciertas y se complementan.
20. **Los principales retos que la inclusión digital plantea al Sistema Educativo son…**
    a. Únicamente, dotar de ayudas para adquirir infraestructuras tecnológicas.
    b. Integrar las TIC en el aula y ofrecer apoyos a la integración de estas tecnologías en el ámbito de atención a la diversidad.
    c. Actualizar continuamente los equipos y programas utilizados.

CLAVE para la CORRECCIÓN: 1b, 2c, 3a, 4b, 5b, 6c, 7c, 8c, 9a, 10b, 11a, 12a, 13c, 14a, 15c, 16c, 17b, 18a, 19c, 20b.

ATENCIÓN TEMPRANA

Isidoro Candel Gil

Equipo de Atención Temprana Murcia-2

ÍNDICE

Palabras clave: atención temprana, modelo ecológico-transaccional, implicación familiar, contexto natural, neuroplasticidad, niños con problemas de desarrollo, niños de alto riesgo, prevención, detección temprana, seguimiento, escolarización temprana, intervención, fenotipos conductuales, actividades funcionales, ajuste y dinámica familiar.

I. *Delimitación de conceptos y revisión de algunos aspectos teóricos de la atención temprana*

I.1. Introducción. La atención temprana es un concepto muy difícil de definir, ya que comprende una serie de actividades que tienen que ver con la estimulación y el entrenamiento de los niños. Para algunos autores, la atención temprana (AT) es un período de intervención sistemática que se lleva a cabo en los primeros años de la vida (Eayrs y Jones, 1992). La AT se contempla así como un término general que se ha usado para describir programas para niños que presentan algún problema en su desarrollo, y hace referencia a tratamientos educativos o terapéuticos diseñados para prevenir o para mejorar posibles alteraciones o una deficiencia ya existente entre una población determinada de niños. De acuerdo con esta aproximación, la mayor atención de la AT se dirige al tratamiento centrado, exclusivamente, en el niño: se trata, en último término, de proporcionar actividades adecuadas a los niños con problemas evolutivos con el fin de mejorar, en la medida de lo posible, sus niveles madurativos en las distintas áreas. De ahí que la mayoría de los programas de AT hayan utilizado,

preferentemente, métodos conductuales estructurados para enseñar a los niños habilidades nuevas (Buckley, 1992).

Sin embargo, las intervenciones realizadas en los primeros años son algo más que las acciones educativas o conductuales específicas. Las orientaciones teóricas que sustentan la aplicación práctica de los programas de intervención temprana, no han sido ajenas a las nuevas perspectivas aportadas por los investigadores del desarrollo infantil, y las nuevas corrientes de la intervención temprana se han visto influidas por los nuevos planteamientos teóricos. Así por ejemplo, se ha comprobado que el desarrollo del niño es el resultado de un complejo proceso de interacción entre el organismo y las aferencias ambientales. Por otra parte, diferentes investigaciones en el campo de la intervención temprana están poniendo de manifiesto que en los primeros meses de vida no es tan necesario el simple entrenamiento sensoriomotor, sino que hay que tener muy en cuenta otros aspectos de gran importancia: el ajuste familiar, el apoyo social a la familia, el bienestar personal y familiar, el estrés de los padres, los patrones de interacción, el diseño del ambiente físico del hogar, los aspectos relacionados con la salud del niño, etc. (Dunst, Trivette, Hamby y Pollock, 1990; Claflin y Meisels, 1993; Brinker, Seifer y Sameroff, 1994).

Desde hace algo más de una década se ha prestado más atención a algunos planteamientos teóricos que dan cuerpo a la práctica de la atención temprana. A este respecto, hemos de hacer referencia a dos modelos que han influido de forma decisiva en la incorporación de los nuevos enfoques: la ***teoría de los sistemas ecológicos*** de Bronfenbrenner (1979), y el ***modelo transaccional*** de Sameroff y Chandler (1975).

El *modelo ecológico* subraya la complejidad del desarrollo y el amplio número de influencias ambientales sobre los niños (Sameroff y Fiese, 2000). Podemos entender la ecología como el estudio de las relaciones entre los organismos y los ambientes. Una perspectiva ecológica sobre el riesgo evolutivo dirige la atención de forma simultánea a dos tipos de interacción: la primera es la interacción del niño como organismo biológico con el medio social inmediato; la segunda es la interacción de los sistemas sociales en el ambiente o medio social del niño (Pérez-López, 2004). Las teorías ecológicas postulan que los marcos ecológicos y las unidades sociales, así como las personas y los acontecimientos dentro de ellos, no operan aisladamente, sino que cada uno influye en el otro, tanto directa como indirectamente, de manera que los cambios en una unidad o subunidad repercuten e influyen en los miembros de otras unidades (Dunst y Trivette, 1988). La *teoría del apoyo social* intenta describir las propiedades de las unidades sociales, las relaciones entre éstas y cómo la administración de apoyo por los miembros de las redes sociales mejora el bienestar individual, familiar y de la comunidad (Cohen y Syme, 1985). La *ecología humana* hace hincapié en las interacciones y acomodaciones entre un niño en desarrollo y su medio ambiente animado e inanimado, y en cómo los acontecimientos en diferentes marcos ecológicos afectan directa e indirectamente la conducta de la

persona (Bronfenbrenner, 1979; Cochran y Brassard, 1979). La *teoría adaptativa* trata de explicar cómo las influencias ecológicas afectan a las reacciones ante el nacimiento y la crianza de un niño con problemas, y cómo las diversas fuerzas ecológicas influyen positiva o negativamente en la habilidad de la familia para hacer frente y adaptarse al nacimiento y educación de un niño deficiente (Crnic y otros, 1983).

Esta perspectiva ecológica resalta, por tanto, la importancia de estudiar el desarrollo en el contexto, y nos recuerda constantemente que el desarrollo del niño resulta de la interacción de la biología y la sociedad; se trata de un proceso dinámico e interactivo entre la persona y los contextos (Pérez López, 2004).

El *modelo transaccional* se basa en la capacidad de respuesta social del ambiente y en la naturaleza interactiva del intercambio niño-medio ambiente. Bajo esta perspectiva, el crecimiento y el desarrollo del niño son la suma de las acciones hacia el medio, y de las reacciones desde el medio. Este modelo considera la naturaleza recíproca, bidireccional, del marco cuidador-niño y, en especial, la interacción padres-hijo y, además, tiene en cuenta el intercambio continuo y dinámico que se da en los dos participantes cuando interaccionan uno con otro. Lo innovador de este modelo, en opinión de Sameroff y Fiese (2000), es que hace un idéntico énfasis en los efectos del niño y del medio ambiente, de manera que las experiencias proporcionadas por el medio no son contempladas como independientes del niño; éste puede haber sido un claro determinante de las experiencias actuales, pero el rendimiento evolutivo no puede ser descrito sistemáticamente sin un análisis de los efectos del medio sobre el niño.

Las principales consecuencias de la aplicación de este modelo al campo de la AT son las siguientes: a) La díada padres-niño debe ser el objetivo de la intervención domiciliaria; b) Los niños aprenden y se desarrollan mediante intercambios positivos y recíprocos con el ambiente, sobre todo con los padres; c) Los padres o, en su caso, los cuidadores, son las figuras más importantes en el ambiente del niño; d) La infancia es el mejor momento para iniciar la intervención con los niños deficientes y con los niños de riesgo biológico o ambiental y con sus padres, dentro de un contexto familiar.

Desde un punto de vista práctico, empieza a afirmarse que el éxito de los programas de AT radica en el hecho de su ampliación a esferas más allá del propio niño, no centrándose exclusivamente en éste. Los dos supuestos fundamentales en los que se basa la atención temprana son, por un lado, *la actividad interdisciplinar*, es decir, los problemas a los que se enfrentan los niños con alguna deficiencia o en una situación de alto riesgo, son potencialmente tan diversos, que requieren un amplio rango de servicios para cubrir sus necesidades educativas y de bienestar; y por otro, *la necesidad de desarrollar los programas de intervención temprana en el contexto de la familia* (Pérez-López, 2004).

De acuerdo con esta nueva perspectiva, la atención temprana se contempla en la actualidad, más bien, como una intervención integral prestada al niño y a su familia en los primeros meses o años de su vida, como consecuencia de alteraciones en su desarrollo, o bien por una situación de alto riesgo; esta atención consiste en un tratamiento educativo, además de una intervención social y sanitaria, a través de la puesta en marcha de los servicios comunitarios para influir directa e indirectamente en el funcionamiento de los padres, de la familia y del propio niño. En esta línea, el Libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2000), la define como *el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar*.

Así pues, el término atención temprana tiene un carácter global, abarcando un conjunto de actuaciones que no sólo se dirigen al niño, sino que también se centran en su familia y en la comunidad, de manera que los programas de AT pretenden, fundamentalmente, enriquecer el medio en el que se desenvuelve el niño, fomentando las interacciones con las personas que le rodean. Es decir, los programas de AT deben tener más en cuenta a la familia del niño deficiente o de alto riesgo, ayudarle en su ajuste a la nueva situación y proporcionarle el apoyo necesario para educar al niño, evitando desde los primeros momentos que los padres desarrollen relaciones negativas con su hijo (Candel, 1998). En un plano metodológico, tiene lugar una importante distinción: ya no hablamos de *estimulación precoz*, como un tratamiento dirigido únicamente al niño, sino, más bien, de *atención temprana*, como un conjunto de actuaciones dirigidas al niño, a la familia y a la comunidad. El nuevo modelo psicopedagógico, en contraposición al clínico-rehabilitador, presenta una oferta más rica en sus servicios: información, detección, diagnóstico y tratamiento multidisciplinares, orientación y apoyo familiar, coordinación con servicios sanitarios, educativos y sociales, apoyo y asesoramiento a Centros de Educación Infantil para la correcta integración de los niños de riesgo, etc.

Resumiendo, podemos decir, siguiendo a Guralnick (2005), que la intervención temprana consiste en una serie de servicios para los niños con discapacidad, para niños con problemas en su desarrollo, o para niños en situación de alto riesgo, y para sus familias. Estos servicios van desde una instrucción especial para el niño, hasta tratamientos (estimulación, fisioterapia, lenguaje), entrenamiento familiar y una variedad de servicios especializados. Los propósitos de la intervención temprana en los niños con problemas de desarrollo deben constituir el fundamento para el aprendizaje de toda la vida del niño, de forma que éste pueda alcanzar los niveles de funcionamiento más altos posibles, participar plenamente en la vida familiar, escolar y comunitaria, y tener una buena calidad de vida (Spiker.y Hopmann, 1997). Respecto a la familia del niño, la

intervención temprana es el fundamento para poder ayudar al niño a alcanzar esos objetivos (Bailey y otros, 1998).

I.2. Fundamentos de la atención temprana. El escepticismo que, en un principio, había sobre la importancia de los primeros años en el desarrollo del individuo, dio paso a una creciente aceptación de la influencia decisiva de la experiencia temprana en ese desarrollo. Este cambio de mentalidad se operó en los años 50 y fue posible gracias a la presencia de varios factores. En primer lugar, hemos de referirnos a la importancia progresiva que se le iba dando a la ***educación temprana de la infancia***, que recogía la influencia de autores como Comenius, Locke o Rousseau, y, a partir de 1800, de los *kindergarten*, de las escuelas para niños de María Montessori y de los servicios de salud materno-infantil. Pioneros de la Educación Especial, como Seguin, insistían en la importancia de la educación temprana, ya a mediados del siglo XIX. De otro lado, el estudio y la investigación sobre el desarrollo del niño empezaba a aportar resultados concluyentes, sobre todo en dos apartados (Meisels y Shonkoff, 2000):

1. *La controversia herencia-medio ambiente*: la visión maduracionista estaba representada por los estudios de Gesell, a los que se contraponía la visión de Watson y los conductistas, que apostaban por la influencia predominante del medio. Sameroff y Chandler marcaron un hito importante con la aportación del *modelo transaccional*: en el campo de la intervención temprana la aceptación de este modelo del desarrollo significaba que los daños biológicos podían ser modificados por los factores ambientales, y que las vulnerabilidades evolutivas podían tener etiologías sociales y ambientales. Al mismo tiempo, algunos investigadores, como Bronfenbrenner, empezaron a enfatizar la importancia de factores contextuales más amplios, para comprender mejor los determinantes del crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño: intervenir más eficazmente sobre los niños, es intervenir en el contexto.
2. *La importancia de las relaciones tempranas*: cuando se empezó a reconocer que los procesos del desarrollo podían estar afectados por el ambiente de crianza, varios investigadores se pusieron a estudiar las consecuencias adversas de la deprivación en las relaciones humanas tempranas. Guiados por una orientación psicoanalítica, estos estudios se centraron, primero, en los efectos de la institucionalización sobre el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños. Trabajos complementarios demostraron que un ambiente estimulante y con una adecuada capacidad de respuesta, podía invertir los efectos negativos de las experiencias tempranas de deprivación. Bowlby llamó la atención sobre la importancia de la relación madre-hijo en el desarrollo saludable del niño, formulando el constructo de *apego*.

En segundo lugar, los resultados de los trabajos experimentales ponían claramente de manifiesto un cierto nivel de ***plasticidad en el sistema nervioso central***, sobre todo durante los períodos tempranos de la vida. La neuroplasticidad se define como la capacidad que tiene el sistema nervioso para

responder y, sobre todo, para adaptarse a las modificaciones que sobrevienen en su entorno, sean cambios intrínsecos a su propio desarrollo, o cambios introducidos en el ambiente, incluidos los que poseen un carácter agresivo. Como sistema dispuesto y preparado para recibir toda la información sensorial, procesarla e integrarla, y como sistema capaz de generar respuestas y ejecutar funciones, la plasticidad del sistema nervioso le permite adaptarse a las circunstancias que varían en uno u otro sentido. La neuroplasticidad del cerebro, pues, se mide por su capacidad adaptativa, es decir, su capacidad para modificar su propia estructura, organización y funcionamiento. Tanto durante el desarrollo como durante el envejecimiento se producen cambios en la organización del sistema nervioso central. Además, maniobras con particular exigencia (como puede ser el ejercicio continuado, la práctica intensa, o las necesidades propias del día a día), provocan modificaciones en el SNC que influyen en el aprendizaje y en la memoria. La capacidad adaptativa propia de la neuroplasticidad puede expresarse a niveles múltiples, desde los más básicos y fundamentales hasta los más globales: genes y su transcripción; modificación de moléculas; sinapsis; neuronas; redes y sistemas neuronales; el SNC en su conjunto (Flórez, 2004).

Así pues, la plasticidad cerebral es la capacidad para reorganizar y modificar funciones, y adaptarse a los cambios externos e internos. La plasticidad inherente a las células cerebrales permite la reparación de circuitos corticales, integra otras áreas corticales para realizar funciones modificadas y responder a diversas afecciones (Mulas y Hernández, 2004). En la plasticidad cerebral están implicados tanto factores externos, como la calidad de la rehabilitación y trabajo ofertados, como factores propios de la ecología del niño (percepción de su problemática y ambiente familiar que le rodea, factores demográficos, etc.) (Lebeer y Rijke, 2003). En los primeros años de la vida, las estructuras nerviosas se encuentran en un proceso madurativo, en el que continuamente se establecen nuevas conexiones sinápticas y tiene lugar la mielinización creciente de sus estructuras, de forma que, en respuesta a los estímulos procedentes de la experiencia, y mediante procesos bioquímicos internos, va conformándose el cerebro del niño (Mulas y Hernández, 2004).

Este proceso posibilita la existencia de modificaciones, que se presentan como debilitación o atrofia de determinados circuitos neuronales por el desuso, y también como el desarrollo o incremento de nuevas conexiones sinápticas y extensiones dendríticas. La oportunidad de aprendizaje en un ambiente complejo produce aumentos en el número de sinapsis corticales cerebrales y en las dimensiones del campo dendrítico; de otro lado, parece que la adición sináptica se asocia con el aprendizaje, más que con las demandas de actividad (San Salvador, 1987; Greenough, 1983; Greenough y otros, 1993). Los períodos de desarrollo cerebral rápido y abierto para el aprendizaje durante las primeras etapas de crecimiento del cerebro sugieren cómo el ambiente puede cumplir su papel en el desarrollo de las estructuras nerviosas, las cuales se desarrollan según el tipo de experiencia. Así pues, el ambiente es capaz de modificar la función y la estructura cerebral, de forma

que la experiencia tiene consecuencias en diferentes niveles de integración más o menos perdurables (Dierssen, 1994).

La plasticidad de las estructuras nerviosas es, pues, un hecho más que revelador y algo cada vez más evidente, ya que parece que el tejido nervioso puede responder a la lesión, no sólo creando nuevas sinapsis para ayudar a recuperar la función, sino también cambiando la naturaleza de su función preprogramada para facilitar un funcionamiento adecuado (Anastasiow, 1990; Villablanca, 1991). En efecto, el cerebro en desarrollo puede ser modificado tanto por experiencias deletéreas como beneficiosas. Mediante la ejercitación y estimulación sensoriales, es posible modificar funcional y estructuralmente el cerebro, cambiar su organización somatotópica, incrementar las conexiones sinápticas, influir en la orientación dendrítica, etc. (Castaño, 2002). El cambio ambiental altera la acción de los genes, la actividad de los enzimas que sintetizan neurotransmisores, la función de factores del crecimiento neuronal, el crecimiento de los procesos neuronales, la formación de las conexiones nerviosas, la fuerza de dichas conexiones, y la supervivencia de las neuronas (Hallett y Proctor, 1996).

Sin embargo, a la hora de hablar de los efectos de la plasticidad, hemos de reconocer sus limitaciones, considerando un hecho evidente: no es lo mismo partir de un sustrato neural que se va desarrollando conforme a programas y patrones firmemente establecidos en el curso de la evolución, que de un sustrato neural sometido desde su inicio a disfunciones motivadas por alteraciones genéticas o por problemas neurológicos (Flórez, 2005).

De todos estos fundamentos se desprenden dos suposiciones principales que proporcionan la base o la razón de la intervención temprana: a) por un lado, el hecho de que los problemas genéticos y biológicos pueden ser superados o atenuados; b) y por otro, la suposición de que la experiencia temprana es importante para el desarrollo de los niños. Partiendo de esto, hay tres argumentaciones teóricas que son la base del desarrollo de los programas de intervención temprana: 1ª. Los niños con problemas de desarrollo necesitan una experiencia temprana mayor y/o diferente a la de los niños sin problemas; 2ª. Son necesarios programas que cuenten con personal especializado para ayudar a proporcionar la experiencia temprana requerida para compensar las dificultades de desarrollo; y, 3ª. El progreso evolutivo mejora en los niños con problemas que participan en programas de AT.

II. *Programas de atención temprana*

II.1. Objetivos de los programas de atención temprana. El principal objetivo de los programas de atención temprana es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y

social, así como su autonomía personal (Libro Blanco de la AT). De aquí se desprenden los siguientes objetivos:

- Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
- Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
- Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
- Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
- Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
- Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.

Desde un punto de vista más funcional y operativo, un programa de AT pretende: 1º) Ayudar a los padres y a toda la familia a mantener unas adecuadas relaciones socio-afectivas con el niño en el contexto familiar, proporcionando los apoyos, la información y el asesoramiento necesarios; 2º) Enriquecer el medio en que se va desenvolver el niño proporcionando estímulos adecuados y estructurados, y diseñando el contexto de forma que favorezca el desarrollo del niño; 3º) Elevar al máximo los progresos del niño para lograr su independencia en las distintas áreas del desarrollo; y, 4º) Emplear estrategias de intervención de una forma ecológicamente relevante, evitando fórmulas demasiado artificiales. En consecuencia, conviene estimular aprendizajes significativos aprovechando las rutinas diarias y utilizando actividades funcionales.

Un programa de AT debe empezar a aplicarse lo antes posible. En muchos casos, la detección de la problemática del niño puede hacerse en el momento del nacimiento o en los primeros días de vida, por lo que la intervención se puede implantar muy pronto. En otros casos, se detecta la alteración más tarde, con el consiguiente retraso en el comienzo de la intervención. Lo cierto es que en muchos casos, sobre todo en niños con riesgo biológico o ambiental, o en niños sin patología evidente, el tratamiento se inicia demasiado tarde debido, a nuestro juicio, a varios hechos: 1. La falta de información sobre los servicios a los que pueden acudir los padres; 2. La escasa sensibilización de los profesionales que tienen los primeros contactos con los recién nacidos: neonatólogos, neuropediatras, pediatras, etc.; 3. Actitudes negativas de muchos padres (negación del problema, rechazo, aislamiento) por falta de apoyo o por deficiencias informativas y/o formativas; 4. La forma de dar la noticia de la problemática del niño a los padres: a veces se hace tan crudamente, que se les provoca un desmoronamiento que les impide reaccionar; o bien, no se hace de forma objetiva, dando pie a que los padres se refugien en falsas realidades, convencidos de que a su hijo no le pasa nada y que evolucionará positivamente con el tiempo; 5. La falta de coordinación entre los Servicios o Instituciones implicados.

II.2. Población a la que se dirigen los programas de atención temprana. En un principio, los programas de AT fueron dirigidos a niños que crecían en condiciones de pobreza, con el objetivo de

modificar el curso del desarrollo infantil en los primeros años, a fin de preparar mejor para la escuela a quienes se encuentran en situación de riesgo por vivir en ambientes sociales desfavorecidos. Esta preocupación se extendió luego a los niños deficientes y a los niños con problemas de desarrollo. En la actualidad, los programas de AT no sólo van dirigidos a los niños que padecen alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, sino también a aquellos otros que, por diversas circunstancias, pueden presentar problemas madurativos o de adaptación, es decir los niños llamados de *alto riesgo*, y a los niños *sin una patología evidente*.

Los niños de alto riesgo constituyen en la actualidad un grupo importante al que se dirigen los programas de AT. Podemos definir el criterio de alto riesgo, de acuerdo con Arizcun (1992), como toda característica o circunstancia determinable de una persona o un grupo de personas que, según los conocimientos que se poseen, asocian a los interesados a una contingencia anormal de sufrir un proceso patológico o de verse afectados desfavorablemente por tal proceso. Esta valoración de riesgo se puede hacer tomando criterios o indicadores biológicos, asistenciales, socio-ambientales o familiares. Vamos a agrupar los factores de riesgo en tres ejes, de acuerdo con una reciente clasificación (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT, 2004):

EJE I. FACTORES BIOLÓGICOS DE RIESGO	
PRENATAL	*PERINATAL*
Antecedentes familiares de trastornos auditivos, visuales, neurológicos o psiquiátricos de posible recurrencia. Administración de agentes ototóxicos. Administración de drogas que pueden afectar al feto en el embarazo. Radiaciones. Insuficiencia placentaria. Otros factores que pueden afectar al feto, no incluídos en los anteriores. Cromosomopatías y síndromes dismórficos. Neurometabolopatías. Malformaciones del sistema nervioso central. Hidrocefalia congénita. Patología craneal. Síndrome malformativo somático con riesgo de trastorno del desarrollo neuro-psicosensorial.	Recién nacido con peso inferior al percentil 10 para su edad gestacional. Recién nacido con peso inferior a 1.500 gramos. Edad gestacional inferior a 32 semanas. APGAR inferior a 3 al minuto o 7 a los cinco minutos. Recién nacido con ventilación mecánica durante más de 24 horas. Asfixia severa. Recién nacido con hiperbilirrubinemia que precisa exanguinotrasfusión. Convulsiones neonatales. Sepsis, meningitis o encefalitis neonatal. Disfunción neurológica persistente: más de 7 días. Administración de aminoglucósidos, agentes ototóxicos durante un período prolongado.
POSTNATAL	
Infecciones postnatales del sistema nervioso central. Traumatismo craneoencefálico. Hidrocefalia adquirida.	Daño cerebral observado por neuroimagen. Otitis media crónica o recidivante.
EJE II. FACTORES FAMILIARES DE RIESGO	
CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES	*CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA*
Edad de los padres inferior a 20 años o superior a 40 años. Padres drogodependientes. Padres con diagnóstico de enfermedad mental, trastornos sensoriales o deficiencia mental. Antecedentes de retiro de tutela, guardia o custodia de otros hijos.	Ruptura familiar y/o situaciones críticas. Ambientes familiares gravemente alterados. Antecedentes y situaciones de maltrato físico o psicológico. Familias excluídas socialmente. Familia monoparental.
ESTRÉS DURANTE EL EMBARAZO	*ESTRÉS EN EL PERÍODO NEONATAL*
Participación en programas de reproducción asistida. Ruptura familiar y situaciones críticas.	Parto múltiple. Diagnóstico perinatal de probable/posible discapacidad

Embarazos no aceptados, accidentales y traumatizantes (violación). Embarazos múltiples. Información de malformaciones o lesiones en el feto (probables o confirmadas).	física o psíquica o malformación somática. Hospitalización.
PERÍODO POSTNATAL Gemelos, trillizos o más. Diagnóstico postnatal de probable/posible discapacidad física o psíquica, enfermedad grave o malformación somática. Situaciones de maltrato físico o psicológico. Ruptura familiar y situaciones críticas. Depresión materna postparto. Niños con hospitalizaciones prolongadas y/o frecuentes. Cambios continuos de cuidadores. Institucionalización. Pérdida súbita de algún miembro de la familia primaria (abandono, separación, defunción).	

EJE III. FACTORES AMBIENTALES DE RIESGO	
EXPOSICIÓN A ENTORNOS AMBIENTALES CON FACTORES DE ESTRÉS	*EXPOSICIÓN A ENTORNOS SOCIALES CON FACTORES DE ESTRÉS*
Deficiencias en la vivienda, carencia de higiene y faltas de adaptación a las necesidades del niño en la vivienda habitual o local de cuidado. Permanencia y/o nacimiento en prisión. Hospitalización prolongada. Institucionalización. Exposición frecuente a un exceso a un exceso de estimulación perceptiva. Exposición frecuente a deficiente estimulación perceptiva.	Dificultades del entorno para administrar/proveer la alimentación adecuada. Dificultad del entorno para mantener rutinas de sueño. Entorno inseguro y con dificultades para que el niño desarrolle la propia iniciativa. Exposición a relaciones inestables/inadecuadas. Dificultad para el acceso adecuado a los adultos cuidadores. Pérdida de referente importante para el niño, por cualquier causa. Exposición a escenas de violencia en el domicilio, las instituciones o la TV. Exposición a prácticas y situaciones inadecuadas.
EXPOSICIÓN A FACTORES DE EXCLUSIÓN SOCIAL DE LA FAMILIA Condiciones de vida que facilitan el aislamiento social en el propio entorno familiar, y en relación a otros entornos sociales. Familia con dificultades de acceso a los recursos sociales.	

Pese a esta clásica distinción entre riesgo biológico y riesgo socio-familiar-ambiental, hemos de reconocer que el concepto de riesgo de sufrir problemas evolutivos es más complejo a medida que se van conociendo nuevos datos. Así por ejemplo, algunos autores, en vez de hacer categorías aisladas, prefieren hablar de *múltiples factores de riesgo*: salud mental de la madre, nivel de ansiedad, nivel educativo de la familia, firmeza en el control, número de niños en la familia, estatus social, ausencia del padre, sucesos vitales estresantes. En un estudio de Sameroff y sus colaboradores (1987), ningún factor aislado de riesgo correlacionaba significativamente con el cociente de desarrollo de los niños, sino que había que recurrir a varios factores que predijeran las puntuaciones en cociente de desarrollo. Parece confirmado que ni los factores biológicos ni los ambientales, por sí solos, predicen bien el desarrollo evolutivo, sino que hay que recurrir a una combinación de los dos (Rojahn y otros, 1993).

Un grupo de niños que también son susceptibles de beneficiarse de los programas de AT son los *niños sin una patología evidente*: no tienen ninguna discapacidad, en cuyos antecedentes no aparecen signos de riesgo, pero que presentan un evidente retraso en su desarrollo sin que haya ningún motivo aparente. Éstos son los niños que van creciendo sin que se tome ninguna medida para evitar ese desfase, debido, precisamente, a la ausencia de síntomas claros de deficiencia. En muchos casos, nos

encontramos con niños perfectamente normales, pero con un estilo de interacción inadecuado por un temperamento excesivamente tranquilo o inquieto, por una falta de interés hacia el medio físico o social, por unas reacciones inadecuadas ante los estímulos. La patología no evidente implica, por tanto, el prejuicio de unas anomalías en el desarrollo, y que éstas puedan manifestarse mediante alguna disfuncionalidad concreta (Sánchez Caravaca, 2000a).

Dejando a un lado la influencia de los factores de riesgo y de la vulnerabilidad de los niños de alto riesgo o de patología no evidente, no debemos olvidarnos de la existencia de unos *mecanismos compensatorios o de auto-regulación* por parte de los padres. Así por ejemplo, se ha visto que las actitudes tempranas de la madre juegan un papel muy importante en el desarrollo de los niños de alto riesgo (Greenberg y Crnic, 1988). En efecto, el apoyo que reciben los padres y las intervenciones tempranas con estos niños de alto riesgo, facilitan una mayor sensibilidad de los cuidadores hacia sus hijos con problemas, ya que los padres no sólo aprendan a *leer* en la conducta de sus hijos, sino también a mantener una mejor relación en los años posteriores (Brito, 2004). Parece que la principal protección para los niños de alto riesgo biológico, especialmente los más vulnerables, era la crianza en un medio social de bajo riesgo (McGauhey y otros, 1991).

II.3. Modalidades y tipos de aplicación de programas de atención temprana. Los programas de AT no son aplicados de una forma rígida y uniforme, sino que hay diferentes modalidades. Los tres modelos de prestación de servicios más usados en dichos programas son:

- El servicio prestado a domicilio: algún miembro del equipo profesional se desplaza al domicilio familiar una vez por semana, da orientaciones a los padres sobre objetivos de tratamiento y mejora del ambiente físico, ayuda a los padres a resolver pequeñas dudas, ofrece el apoyo necesario, etc.
- El servicio prestado en un Centro especializado: el niño acude a un Centro de tratamiento varias horas al día y allí recibe las sesiones pertinentes.
- Una combinación de ambos servicios: el programa se basa en el hogar en los primeros meses, aunque el niño asiste a un Centro de tratamiento una o dos veces por semana; más adelante, las sesiones en el Centro son más frecuentes, pero los padres, al mismo tiempo, reciben unas orientaciones para actuar en casa con el niño.

La tercera propuesta es la más extendida en nuestro medio. En efecto, el verdadero lugar de estimulación para un niño es su propio hogar, y son los padres los agentes principales. Las visitas periódicas al centro de estimulación tienen como objetivo principal el tratamiento directo al niño, la orientación a los padres, y el seguimiento del niño y de su familia. Es evidente que esta intervención tiene importancia, pero ésta va a estar mediatizada por la implicación de la familia en el proceso educativo. Muchos padres piensan que cuanto más tiempo se dedique a la enseñanza del niño con problemas en su desarrollo, mayor será su progreso. Y esto tiene unos costos, tanto para los padres como para el resto de la familia. En el fondo, estas actitudes, bastante generalizadas, son bastante

lógicas y comprensibles, ya que constituyen la manifestación de la visión y expectativas que ellos tienen ante la deficiencia de su hijo, que hay que compensar a toda costa. En algunos casos suelen esconder sentimientos de inadaptación en las familias, unas veces por una escasa o deficiente información, y otras por una dinámica interna desajustada; o bien, la consecuencia inmediata de una culpabilidad encubierta, que provoca el sentimiento de no estar haciendo todo lo que se puede, o de no estar haciéndolo bien; también pueden ser la consecuencia inmediata de una interpretación errónea, por parte de todos, de lo que es la intervención temprana. De cualquier forma, la consecuencia es la inversión de roles, llegando a convertirse los padres en terapeutas de sus hijos con problemas. Para muchos padres de niños con una deficiencia, sobre todo en esos primeros meses de ajuste a la situación, llega a ser muy difícil de resistir la tentación o el impulso de "trabajar" con su hijo más que "divertirse" con él. Cuando los padres se transforman en terapeutas o educadores de sus hijos deficientes, éstos pueden muy bien sentir que el amor que ellos necesitan está condicionado por la buena ejecución del juego que están realizando. Es muy triste que muchas de las alegrías que proporciona la paternidad o maternidad y la vida familiar, sean inicialmente percibidas por muchos padres como un tiempo perdido (Mason, 1995).

Varios trabajos han llamado la atención sobre el alto costo personal, familiar y económico que provocan en las familias estos tratamientos intensivos, por la notable desorganización que les ha supuesto la atención a su hijo deficiente (Fewell y Glick, 1996; Smith y otros 1997). El único objetivo de estos tratamientos es la consecución, sin más, de una serie de adquisiciones, que luego no tienen ninguna aplicación práctica en la vida real del niño y en su relación con el medio familiar y social. La insistencia por aplicar ejercicios agotadores, omnipresentes y omnicomprensivos de actividad física y estimulación sensorial es tal, que acorrala a los padres y los acongoja en su deseo de ofrecer al hijo todo lo que les dicen que es necesario. Debemos saber que el exceso de estímulos, o el desorden en su aplicación, provocan confusión en los sistemas (Flórez, 2004).

Conviene aclarar que la atención temprana no consiste, única y exclusivamente, en la estimulación o el tratamiento directo que recibe un determinado niño en un Centro especializado. Hay otros aspectos que interesa resaltar porque, simplemente, forman parte de esa atención que recibe el niño y su familia en los primeros años de la vida (Candel, 1998).

La ***detección temprana*** de niños discapacitados o con algún problema en su desarrollo constituye un aspecto de capital importancia en un programa de AT, ya que permite la derivación para iniciar un programa de AT lo antes posible. Esta detección es especialmente importante en el caso de aquellos niños o familias que pueden pasar inadvertidos porque el problema, en un principio, no parece muy grave. Para poder detectar pronto las manifestaciones que pueden hacernos sospechar de la presencia de alguna dificultad evolutiva en niños pequeños, pueden ser útiles una serie

de *indicadores evolutivos*, cuya ausencia o mal funcionamiento pueden significar una alerta de posible anomalía en el desarrollo.

Un segundo aspecto de los programas de AT, que tiene especial importancia en el caso de los niños que no presentan ninguna discapacidad y que, por tanto, no precisan un tratamiento sistematizado, es el ***seguimiento***, que se implanta para controlar la evolución del niño y de la dinámica familiar, y que se lleva a cabo en el centro de estimulación o en el propio domicilio familiar. En este seguimiento se ofrecen a los padres orientaciones para el manejo y juegos con sus hijos, así como pautas de intervención en las rutinas diarias para favorecer el desarrollo de su hijo, y algunos consejos que inciden en un apropiado diseño del contexto socio-familiar: patrones de interacción, ambiente físico del hogar, materiales, relaciones sociales, etc.

Otro aspecto importante es el de la ***escolarización temprana***. Generalmente se aconseja a los niños discapacitados, de alto riesgo o de patología no evidente su escolarización en Escuela Infantil a partir de los 12-15 meses (o incluso antes según los casos). En la aplicación de programas de atención temprana, la escolarización de los niños muy pequeños no es sólo un complemento del tratamiento o intervención que reciben, sino que además constituye, por sí misma, una forma de intervención en la que se proporcionan al niño y a su familia una serie de herramientas que favorecen su desarrollo y su mutua interacción. No obstante, no hemos de considerar la escolarización en la Escuela Infantil como algo obligatorio o como la solución de los problemas; se trata, más bien, de una modalidad de intervención que resalta de forma especial la importancia de los contextos naturales, ampliando la perspectiva y las posibilidades del medio familiar en el momento adecuado de la evolución del niño. Igualmente, la Escuela Infantil juega un papel de enorme importancia en la detección de niños con problemas en su desarrollo. La Escuela Infantil es, además, un recurso de intervención para los niños con problemas, de manera especial, en algunas situaciones: 1) Cuando las propias necesidades del niño lo requieren, complementado o no con una intervención en el CDIAT; 2) Las posibilidades de interacción, de juegos, de estimulación con el niño en casa se ven insuficientes y sin expectativas de mejora; 3) Como apoyo a la propia familia que puede sentirse desbordada por la situación; 4) Para poder intervenir de una forma más estable y natural con la propia familia, apoyándola en la educación de su hijo.

La Escuela Infantil se revela como un instrumento muy útil en la atención a un niño con problemas en su desarrollo, al proporcionarle una serie de recursos válidos para su educación temprana (Sánchez Caravaca y Candel, 2006):

- ✓ Un entorno normalizado de interacciones con iguales y otros adultos, reforzando las habilidades de comunicación espontánea.
- ✓ Orden y organización física y mental (espacio físico, materiales).

- ✓ Establecimiento de pautas y secuencias temporales estables (rutinas, horarios y programas).
- ✓ Estimulación general relevante en un contexto natural y lúdico.
- ✓ Un medio favorecedor para la adquisición de habilidades de independencia y autonomía personal.

II.4. Prevención y atención temprana. Tradicionalmente se han descrito tres niveles de prevención de la discapacidad: la *prevención primaria* se refiere a las acciones que se llevan a cabo antes de que aparezca el problema, impidiendo la aparición de la alteración; por ejemplo, programas para prevenir el abuso del alcohol o las drogas en las mujeres gestantes; la *prevención secundaria* hace referencia a las acciones que reducen o anulan los efectos de los problemas ya existentes; por ejemplo, la implantación temprana de una dieta adecuada para personas con fenilcetonuria o jarabe de arce; y *la prevención terciaria* comprende las acciones que limitan las consecuencias adversas de un problema y mejoran el nivel de funcionamiento de una persona; por ejemplo, un programa de intervención temprana o un programa de habilitación física.

Desde una vertiente educativa, lo que estamos tratando de prevenir son las necesidades educativas de los niños; es decir, nos topamos con síntomas funcionales, y no con enzimas, genes o proteínas. Las cosas son entonces diferentes porque no podemos establecer un paralelismo con la clasificación tradicional de la prevención, que tiene una base y un contenido más orgánicos. Como puede verse, estamos haciendo una clara distinción entre el problema orgánico y las manifestaciones conductuales que, en nuestro campo, son valoradas en términos psicopedagógicos. Es frecuente que nos encontremos con niños sin ninguna problemática de origen orgánico, pero con unos niveles de desarrollo muy bajos, propios de una discapacidad mental. Hemos visto muchos niños con problemas de comunicación o lenguaje, debidos a una inhibición o bloqueo por motivos familiares o de educación, los cuales, unidos a un determinado temperamento, hacen que esa persona tenga unas ejecuciones deficientes, a pesar de su aparente normalidad física. Es decir, que lo que de veras nos interesa no son tanto los antecedentes ni los historiales clínicos -que también-, sino, especialmente, las manifestaciones conductuales que el niño y su familia presentan en un momento determinado. Y así, lo que vamos a tratar de prevenir es la aparición de esas manifestaciones que pueden llevar al niño a un funcionamiento muy deficiente, a pesar de unos buenos potenciales. La correspondencia entre lo esperado y lo real (lo orgánico y lo funcional) no está regida por leyes matemáticas exactas.

En consecuencia, el enfoque es muy distinto, ya que la discapacidad o los problemas del desarrollo no son, en absoluto, entidades con una sola variable (la física), sino que describen un estado determinado de funcionamiento en un contexto particular de tiempo y lugar, que es el resultado de las interacciones ecológicas. Las publicaciones más recientes consideran la prevención de los problemas de desarrollo como una forma de apoyo, basándose en la naturaleza interactiva y ecológica de su

concepto y de sus consecuencias (AAVV, 2002). Es decir, se pretenden conocer las interacciones entre el individuo y su medio ambiente, comprendiendo la influencia de los múltiples factores de riesgo implicados. Los programas de AT constituyen, tal vez, el exponente más claro de una modalidad funcional de prevención al incidir de forma prioritaria en el ámbito familiar, proporcionando a los padres información, apoyo y asesoramiento para facilitar a su hijo las condiciones adecuadas de crianza en un medio normalizador.

El modelo educativo se ajusta muy bien a los nuevos conceptos y las nuevas formas de la AT. Y no nos referimos solamente a una intervención que se haga en el centro educativo, sino que, más bien, se trata de una intervención con un enfoque determinado, que resalta los aspectos reseñados más arriba. Uno de ellos es, precisamente, el preventivo. En efecto, uno de los objetivos de esta modalidad es detectar las necesidades educativas de los niños y las familias lo más pronto posible, y tratar de evitar que interfieran en el normal desarrollo y crecimiento del niño y de su familia, poniendo en juego todos los recursos a nuestro alcance. No hace falta esperar a que el niño sea escolarizado en una Escuela Infantil o en un Colegio de Infantil y Primaria; las poblaciones susceptibles de AT pueden y deben ser detectadas a los pocos meses de vida, permitiendo una atención que se verá complementada en el centro educativo (Candel, 2004a).

Algunas experiencias de programas de prevención (ver, por ejemplo, Sánchez Caravaca, 2000b; Hernández, Rico y Serrano, 2000; Zamorano y Celdrán, 2006) muestran la eficacia de estas acciones sobre los niños y sus familias, a la vez que ayudan a mejorar la coordinación entre las distintas instituciones implicadas, sobre todo Educación, Sanidad y Servicios Sociales. Generalmente, estos programas de prevención suelen dirigirse a niños de alto riesgo, tanto biológico como ambiental, y tratan de evitar la aparición de dificultades en su desarrollo.

II.5. Algunas consideraciones de interés. Conviene no perder de vista que en el período al que nos estamos refiriendo, los primeros años de la vida, los cambios se producen a una enorme velocidad; la aparición de “fases de estancamiento” o de algunos problemas determinados, no son, a veces, más que simples *síntomas evolutivos* que, en muchos casos, siguen un proceso positivo. Quiere esto decir que hemos de ser muy prudentes a la hora de emitir juicios sobre el estado o la situación del niño, ya que una bienintencionada precipitación por empezar cuanto antes puede provocar una alarma injustificada en los padres. No se trata de dejar pasar el tiempo impunemente hasta que las cosas se pongan mal; antes al contrario, hemos de asegurarnos de lo que sucede en realidad, para luego intervenir de manera fiable y adecuada.

La experiencia nos dice que es preferible estudiar y analizar detenidamente el caso (sin prisa pero sin pausa), llevando un seguimiento durante unas semanas, antes de dictaminar etiquetas erróneas porque en un momento determinado el niño presentaba unos síntomas funcionales merecedores de un calificativo patológico, cuando, en realidad, todo era producto, por ejemplo, de

una dinámica familiar alterada; al ser ésta modificada, esos presuntos síntomas patológicos desaparecen como por encanto. Como señalan acertadamente Sameroff y Fiese (2000), el nivel de competencia del niño en sus primeros meses o años no se relaciona de forma lineal con su competencia en etapas posteriores de la vida. Con el fin de completar una ecuación predictiva del desarrollo posterior, hay que contar con los efectos del ambiente social y familiar del niño, que mejoran o impiden la continuidad del desarrollo positivo.

No podemos olvidar que cuando unos padres acuden a nosotros con su hijo muy pequeño, siempre hay un componente de angustia por una situación real o por unos temores más o menos justificados. En consecuencia, son muy exigentes a la hora de la información: quieren saber con exactitud lo que le pasa a su hijo, los motivos, el pronóstico. No en todos los casos tenemos la respuesta cierta y fiable. Y no podemos caer en la tentación de entrar en el juego de las *ciencias exactas*, creando falsas expectativas ("no se preocupen, esto no tiene mayor importancia"), o anticipando valoraciones tajantes que les dejan paralizados ("el problema es grave porque su hijo presenta unos niveles de desarrollo bajos"). Una cuestión de especial relevancia es el *análisis cualitativo* de los síntomas funcionales, que nos van a permitir conocer el estado del niño y de su familia, y la elaboración de un programa de intervención ajustado a sus necesidades. No basta con limitarse a registrar lo que el niño hace o no hace, y basarnos en una determinada puntuación de una prueba de desarrollo, sino, sobre todo, se trata de valorar una serie de aspectos que tienen que ver con la motivación y el interés, el estilo de aprendizaje, las estrategias cognitivas, las reacciones hacia el medio, la calidad de la interacción, las respuestas socio-afectivas, el temperamento, las habilidades de comunicación, etc.

Igualmente, es importante conocer las características del entorno, que muchas veces nos pueden dar la clave del posible problema: la organización del ambiente físico, el estilo de interacción de los padres, el bienestar físico y emocional de los padres, la calidad de la estimulación del medio familiar o escolar...

La precipitación en un diagnóstico, con toda la buena intención del mundo, puede tener efectos muy negativos sobre los padres. No conviene dejarse llevar por una cierta deformación profesional con el pretexto de hacer una detección temprana; muchos niños presentan ciertos síntomas, pero eso puede no significar nada, o puede ser el preludio de una alteración más severa. Tiempo habrá de saberlo. No se trata de dormirse en los laureles, pero tampoco de soltar la liebre apresuradamente. Esta es la gran dificultad que tenemos en este primer período de la vida: es difícil hacer conjeturas fiables y juicios de valor exactos por lo inestable del desarrollo.

A la vista de estas observaciones, podemos concluir, por un lado, que los niños presentan variaciones aceptables en su desarrollo: algunos tienen retrasos en sus primeros meses y después funcionan dentro de la normalidad; más que algo fijo y lineal, parece que el desarrollo del niño es

visto como "plástico" y "probabilístico", con fuertes tendencias a la autocorrección frente a las agresiones biológicas y ambientales. Y, por otra parte, que es difícil hacer predicciones antes de los 2 años, pues hay que tener en cuenta las influencias ambientales, las desviaciones del desarrollo, la poca fiabilidad de las pruebas de desarrollo infantil más frecuentemente utilizadas, y la influencia de los llamados *factores de protección* (como el apoyo social o la competencia), que equilibran la influencia de los factores de riesgo.

III. ***Elaboración de un programa de atención temprana***

Vamos a repasar los apartados que debemos considerar a la hora de diseñar un programa de AT.

III.1. Evaluación. La finalidad de la evaluación en la primera infancia es, en general, adquirir información y conocimiento, lo cual va a facilitar el desarrollo del niño y de sus habilidades funcionales en la familia y en la comunidad. La evaluación del desarrollo es, en concreto, "un proceso diseñado para profundizar en el conocimiento de las competencias y recursos de un niño, del cuidador, y de los ambientes que más van a ayudar a ese niño a utilizar plenamente su potencial evolutivo" (Greenspan y Meisels, 1996, p. 11). Los objetivos básicos de la evaluación en un programa de atención temprana son: a). Llevar a cabo valoraciones funcionales en el medio natural; b) Identificar capacidades funcionales para diseñar programas y apoyos individualizados; c) Registrar los progresos del niño durante la intervención.

El niño es un ser integrado, y no una colección de habilidades, adquisiciones o elementos; el desarrollo de cada área influye en la otra y depende de ellas. Como señalan Bridle y Mann (2000), es necesario que las personas que trabajan en atención temprana vean al niño como un todo individual, y no como una suma de déficits. Considerar solamente un área del desarrollo, haciendo abstracción de las demás, conlleva no reconocer la influencia de esas otras áreas y puede oscurecer nuestro conocimiento de las habilidades del niño.

Las capacidades funcionales del niño deben examinarse en varios contextos, con el fin de comprender cómo los niños integran habilidades en su repertorio de conductas y respuestas. Hoy día se pueden considerar incompletas las evaluaciones que no contemplan al niño en relación con su familia y cuidadores. Siguiendo un modelo tradicional, las evaluaciones de los niños tienen lugar bajo circunstancias controladas en ambientes muy estructurados. Las evaluaciones tradicionales requieren que el examinador estimule y el niño responda; es raro que sea el niño el que inicie la secuencia o tome la iniciativa. Los métodos de evaluación han cambiado considerablemente, desde procedimientos muy especializados administrados en ambientes formalizados de una manera obligada, hasta aproximaciones que utilizan las experiencias diarias que permiten a los niños mostrar lo que saben, lo que pueden hacer, y lo que están experimentando. Uno de los motivos de este cambio puede estar en la insatisfacción de los profesionales respecto al modelo convencional de evaluación, basado en la norma. De hecho, la evaluación en la primera infancia ha estado

dominada desde sus comienzos por los modelos psicométricos y por estrategias de medida utilizadas con niños mayores y con adultos; empieza a fraguarse ahora una metodología que es exclusiva para los niños muy pequeños (Meisels y Atkins-Burnett, 2000).

Para comprender mejor la competencia del niño y su relación con su entorno socio-familiar, hay que ampliar el abanico de la exploración, buscando información en estas tres dimensiones (Candel, 2005a):

1ª. La organización evolutiva del niño: habilidades comunicativas, desarrollo socio-emocional, procesos cognitivos, estilo de aprendizaje, capacidad de respuesta al medio, habilidades de juego.

2ª Las características de su entorno familiar y social.

3ª. La relación entre el niño y su entorno: interacción padres-niño.

Las pruebas más utilizadas en la actualidad con niños entre 0 y 6 años son:

- *Escala para la Evaluación de la Conducta del Recién Nacido de Brazelton.* No es una evaluación neurológica propiamente dicha, aunque las implicaciones neurológicas de una escala de este tipo hacen necesaria la inclusión de unos temas neurológicos básicos. El principal contenido de la evaluación es conductual: se trata de un intento de puntuar las respuestas válidas del niño a su medio y, de manera indirecta, su efecto sobre el medio. La nueva versión de la Escala consta de 18 ítems neurológicos y 37 conductuales.
- *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil (BSID).* Consta de dos escalas, la *Mental* y la de *Psicomotricidad*, aplicables de 1 a 30 meses. La Escala Mental evalúa la agudeza sensoperceptiva, la discriminación y la capacidad de respuesta a estímulos, la adquisición temprana de permanencia del objeto y de la memoria, el aprendizaje y la capacidad de resolución de problemas, las vocalizaciones al comienzo de la comunicación verbal, y la capacidad temprana para generalizar y clasificar. Los resultados se expresan en puntuaciones típicas o *Índice de Desarrollo Mental (IDM)*. La Escala de Psicomotricidad proporciona una medida del grado de control del cuerpo, la coordinación de los músculos grandes y las habilidades manipulativas de manos y dedos. Sus resultados se expresan en el *Índice de Desarrollo Psicomotriz (IDP)*.
- *Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia Brunet-Lèzine.* Aplicable de 0 a 6 años, esta Escala evalúa cuatro áreas: *Control postural y motricidad*; *Coordinación óculo-motriz y adaptación a objetos*; *Lenguaje*; *Sociabilidad o relaciones sociales y personales.* Los resultados se expresan en Edad de Desarrollo Global y Cociente de Desarrollo Global; además se obtienen Edades de Desarrollo y Cocientes de Desarrollo por las distintas áreas.
- *Escala de Uzgiris y Hunt.* La Escala, que evalúa el desarrollo sensorio-motor, es aplicable desde 1 a 24 meses. Se divide en siete subescalas: Seguimiento visual y permanencia del objeto; Desarrollo de medios para alcanzar fines; Imitación vocal; Imitación gestual; Causalidad operacional; Relaciones espaciales; Desarrollo de esquemas de acción. La Escala original de

Uzgiris y Hunt se complementa con un interesante trabajo de Carl Dunst, que introdujo una serie de ítems en cada una de las subescalas (los ítems experimentales) y la posibilidad de elaborar un perfil sensoriomotor.

- *Inventario de Desarrollo Battelle*. Aplicable de 0 a 8 años. Evalúa las habilidades fundamentales del desarrollo del niño en las áreas tradicionales, ofreciendo el nivel de desarrollo.
- *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Su edad de aplicación va desde los 2;6 años hasta los 8;6 años. Evalúa el nivel intelectual general y sus puntos fuertes y débiles en las variables aptitudinales más importantes: *verbal*, *perceptivo-manipulativa*, *numérica*, *memoria* y *psicomotricidad*. Se obtienen puntuaciones que se transforman en un *Índice General Cognitivo*, que se puede convertir en edad equivalente.
- *Escala Reynell para evaluar el desarrollo del lenguaje*. Aplicable desde 18 meses a 4;6 años, evalúa la capacidad de comprensión y expresión verbal, permitiendo determinar el nivel evolutivo del niño. Se puede utilizar también con niños deficientes auditivos.
- *Escala Adaptativa de Wisconsin*. Se aplica desde 0 a 48-60 meses. Dispone de unas edades de referencia que permiten situar el nivel de desarrollo del niño en las siguientes áreas: *Juego y Socialización*; *Comida*; *Control de esfínteres*; *Vestido*; *Aseo* (lavado de manos y cara, dientes, baño, peinado); *Motora gruesa*; *Motora fina*; *Cognitiva*; *Lenguaje receptivo*; *Lenguaje expresivo*.
- *Batería Kaufman para niños (K-ABC)*. Esta Batería de evaluación es un instrumento para medir la inteligencia y el logro en niños de 2;6 a 12;6 años de edad. Comprende cinco escalas globales: *Escala de Procesamiento Secuencial*, *Escala de Procesamiento Simultáneo*; *Procesamiento Mental Compuesto* (una combinación de las escalas de procesamiento secuencial y simultáneo, proporcionando una estimación global del funcionamiento intelectual); *Escala de Logro*; y *Escala no Verbal*.

Como consecuencia de la influencia de los modelos ecológico y transaccional en el diseño y elaboración de programas de atención temprana, se está poniendo un mayor énfasis en la intervención en el contexto natural del niño, y en la participación de la familia en dichos programas (Krauss y Jacobs, 1990). Parece comprobado, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, que, si pretendemos llevar a cabo una intervención eficaz y global, hemos de empezar haciendo un detenido análisis de cómo es la situación del medio más próximo al niño, es decir su familia. Las razones fundamentales sobre el valor de la evaluación familiar, son, en opinión de Krauss (2000), las siguientes: 1) La evaluación de la familia reconoce explícitamente la necesidad de examinar el desarrollo de los niños en su contexto más influyente; 2) Los padres pueden beneficiarse de la atención centrada en sus capacidades para proporcionar un ambiente educativo y atento a las necesidades de sus hijos; 3) La intensidad y la especificidad de los programas de atención temprana deben adaptarse a las características y al funcionamiento de la familia.

III.2. Intervención: Planteamiento de objetivos. Partiendo de una concepción que contempla la globalidad del niño y de la importancia primordial de las interacciones socio-afectivas de éste con el medio que le rodea, fundamentalmente la familia, tiene sentido abordar los objetivos del programa de AT. Aunque tendemos a dividir los objetivos del programa de AT en varias áreas (motora gruesa y fina, perceptivo-cognitiva, socio-comunicativa, habilidades de autonomía), eso no significa, en absoluto, una separación y una disgregación del desarrollo del niño, que en todo momento debe ser visto como un todo. De hecho, existe una evidente interdependencia entre los distintos aspectos evolutivos, por lo que no podemos hacer abstracción de ninguno de ellos cuando se interviene con alguno en concreto. El punto de partida en el diseño de los objetivos nos viene dado por el desarrollo del niño normal.

En el ***área motora***, se abordan cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de las habilidades de motricidad gruesa: movilidad, control cefálico, volteos, sedestación, desplazamientos, bipedestación, marcha; y de las habilidades de motricidad fina: coordinación óculo-manual. En la intervención del desarrollo motor con niños que tienen problemas motores graves (parálisis cerebral, espasticidad, etc.) es el fisioterapeuta el que se encarga de trabajar estos aspectos a fin de conseguir un desarrollo más adecuado. En el caso de niños que tienen hipotonía muscular, como es el caso de los niños con síndrome de Down, el objetivo de la fisioterapia no es acelerar la velocidad del desarrollo, sino, más bien, restringir al máximo la aparición de patrones de movimientos compensatorios como consecuencia de su hipotonía, su hiperlaxitud ligamentosa, su menor fuerza, y la pequeñez de sus extremidades (Winders, 2002). Algunos trabajos recientes han mostrado que los masajes pueden mejorar el funcionamiento motor y aumentar el tono muscular de los niños con hipotonía muscular. Hernández-Reif y otros (2006), por ejemplo, evaluaron la eficacia de una terapia de masaje alternativa sobre el desarrollo motor de 21 niños con síndrome de Down cuya edad media era de 2 años, y encontraron que los niños que recibieron los masajes tenían mejores rendimientos en motricidad gruesa y fina y menor hipotonía en miembros inferiores.

La intervención en el ***área perceptivo-cognitiva*** se va a centrar en que el niño esté conectado con su entorno, mostrando una buena capacidad de respuesta, de manera que pueda influir adecuadamente sobre él. Se pretende que el niño adquiera unos adecuados niveles de manipulación y exploración de los materiales a su alcance; que alcance buenos niveles de juego; que sea capaz de ir resolviendo los pequeños problemas que se le van planteando en sus rutinas diarias, elaborando las estrategias apropiadas para ello; que pueda influir sobre el ambiente, provocando oportunidades de relación que van a tener una notable influencia en su desarrollo.

En un programa de AT tiene una importancia decisiva la estimulación de las ***habilidades socio-comunicativas*** del niño, y, por tanto, la implantación de una buena relación socio-afectiva entre los padres y su hijo. La intervención en este área también contempla el lenguaje expresivo y

comprensivo. Y, como se trata de una parcela especialmente deficitaria en el caso de los niños con discapacidad, conviene señalar que los padres no deben caer en el error de estar continuamente "estimulando" -más bien, "incordiando"- al niño, malinterpretando las indicaciones de los profesionales. Los niños muy pequeños, y en especial los que tienen alguna discapacidad, tienen unos cortos períodos de alerta; son esos momentos los que deben aprovecharse para interactuar con ellos, respetando los demás estados y no tratando de enviar mensajes a todas horas. El consejo de "hablar más a su hijo" debe entenderse como *hable más al tiempo que ajusta el lenguaje para satisfacer el nivel de comprensión del lenguaje del niño, con el fin de facilitar el procesamiento del mensaje* (Miller y otros, 2000).

A veces los programas se centran mucho en mejorar, sin más, las habilidades lingüísticas del niño, sin tener en cuenta el valor del ambiente en que se desenvuelve. Los niños aprenden a hablar durante todas las horas del día en las que se llevan a cabo diversas actividades en lugares diferentes, con varias personas y con objetivos particulares. Una de estas actividades es el juego: los niños pasan muchas horas del día jugando, y no únicamente en solitario, sino con los padres, hermanos, abuelos, parientes, vecinos, iguales...; determinados tipos de juegos favorecen especialmente el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. En efecto, conviene no olvidarse de influir sobre el entorno, de manera que la estimulación sea más rica y adaptada a las características del niño. Iacono y otros (1998) estudiaron la eficacia de un programa de implementación de lenguaje para madres, cuyos hijos tenían entre 2;3 y 3;6 años. El análisis descriptivo de las conductas comunicativas de las madres indicó que, después del tratamiento, ellas tendían a dirigir más frases a sus hijos; utilizaban más modelos; usaban menos preguntas y frases directivas, y más estrategias, aunque limitadas, de enseñanza.

Desde los primeros días de vida, los tratamientos oral-motores deben formar parte de la intervención. Se ha comprobado que en los niños con síndrome de Down y otras alteraciones genéticas aparecen una serie de dificultades orofaciales, como: protrusión lingual, hipotonía labial, hipotonía lingual, hipotonía orofaríngea y una configuración orofacial alterada. Además de hacer una intervención en el centro de estimulación, es conveniente orientar a los padres para que ellos también participen activamente en esta terapia, que resulta beneficiosa para el niño y para la propia familia (Caravaca y De Santos, 2006). Los resultados del trabajo de Kumin y sus colaboradores (2001) sugieren que los niños pequeños con hipotonía muscular que recibían de forma continuada un tratamiento oral motor, mejoraban su función motora para comer, beber y hablar.

También se están revelando muy eficaces las intervenciones que resaltan los puntos fuertes de algunos niños discapacitados, concretamente aquéllos que tienen mejores habilidades para el procesamiento de la información visual. Una estrategia, muy desarrollada en los últimos años, es la

aplicación de programas de lenguaje-lectura, basados en la hipótesis de que el dominio del lenguaje escrito es más fácil para estos niños que el dominio del lenguaje hablado (Oelwein, 1988).

Como ya hemos apuntado, en un programa de AT tiene una importancia decisiva la estimulación de las habilidades de comunicación del niño, y, por tanto, la implantación de una buena relación socio-afectiva entre los padres y su hijo con problemas en su desarrollo. Por ello, nos vamos a detener, aunque sea brevemente, en analizar el tema de la interacción padres-hijo, que en la actualidad es uno de los aspectos que está mereciendo mayor atención y sobre el que se ocupan muchos investigadores. Es bien sabido que las interacciones entre los padres y su hijo con discapacidad están muchas veces alteradas por las reacciones emocionales perturbadoras de los padres, que pueden disminuir su capacidad de reacción ante las manifestaciones del niño, inhibir su comportamiento interactivo en casos de depresión o de rechazo, o bien distorsionarlo cuando existen altos niveles de ansiedad (Fuertes y Palmero, 1995). A su vez, los niños suelen presentar dificultades para que se interpreten sus señales comunicativas: contacto ocular disminuido, menor capacidad de respuesta o mayor lentitud para responder a los estímulos, reacciones emocionales menos intensas, temperamento difícil en algunos casos (Spiker y otros, 2002).

Mahoney, Fors y Word (1990) encontraron que las madres de niños con síndrome de Down de 30 meses de edad cronológica no se diferenciaban de las madres de los niños normales en cuanto a producción de órdenes; sin embargo, estos autores encontraron algunas diferencias cualitativas: las madres de los niños con SD dirigían la atención de sus hijos en la misma proporción que las madres de los niños normales, pero sus requerimientos estaban menos relacionados con la actividad actual de sus hijos. Además, las madres de los niños con SD parecían centrarse menos en ayudar o apoyar la conducta actual de sus hijos y se ocupaban más en animarles a producir el nivel de conducta más alto que eran capaces de lograr. En consecuencia, las madres de los niños con SD percibían su rol, primariamente, como una ayuda a sus hijos para ejecutar todo su potencial durante la interacción. En consecuencia, se ha descrito a las madres de los niños con discapacidad como más directivas y con roles más dominantes (McCollum y Hemmeter, 1997). Trabajos recientes han confirmado que un estilo directivo no siempre está asociado al desarrollo más lento de los niños, y en las madres de niños con discapacidad una estrategia directiva puede ayudar de manera decisiva a fijar las tareas y lograr que se terminen (Miller y otros, 2000). Tal vez lo que ocurre a las madres de estos niños es que, más que ser "directivas", presentan un estilo de interacción caracterizado por una mayor sensibilidad o capacidad de respuesta a las señales sociocomunicativas de sus hijos, sobre todo si éstas contienen vocalizaciones (Fischer, 1987). Esto es compatible con la hipótesis de que las madres de los niños con discapacidad usan más los diversos controles, principalmente para apoyar y animar la participación de su hijo deficiente en la interacción (Tannock, 1988).

Un programa de AT debe tener en cuenta, por tanto, la calidad de esas interacciones, fomentando la relación padres-hijo y evitando la aparición de estilos interactivos inadecuados, con el fin de lograr los siguientes objetivos: a) Procurar que los padres inicien actividades y juegos placenteros con su hijo, para que éste se sienta más motivado y reaccione más y mejor, y para que aquéllos disfruten con su rol de padres; b) Desarrollar en los padres habilidades de observación para interpretar las señales de su hijo; y, c) Aumentar y mejorar la comunicación de la díada padres-hijo. Podemos ayudar a los padres a que su estilo de interacción favorezca la aparición de pautas comunicativas adecuadas proponiendo algunas estrategias como las siguientes:

A. *Reciprocidad*. Se trata de favorecer las interacciones niño-cuidador sin objetos, como una parte del intercambio social: imitaciones recíprocas sin objeto. Este estilo también contempla que el cuidador haga alguna actividad física con el niño: lanzarlo al aire, balancearlo, etc. Aunque haya un contacto físico entre el niño y el cuidador, no se insiste para que el niño realice una determinada acción o conducta. Este estilo incluye intentos para que el niño siga desarrollando conductas que reflejan el papel activo del niño y del cuidador en el intercambio social. Ejemplos: jugar a las palmitas, al que te pillo; imitaciones recíprocas de vocalizaciones cuidador-niño...

B. *Facilitación*. La conducta verbal y no verbal del cuidador proporciona la estructura a la conducta del niño, y está diseñada para mantener al niño ocupado en una conducta o en un juego centrado en él, pero sin tratar de modificar, elaborar o volver a centrar su conducta. El cuidador proporciona ayuda al niño para que la conducta se mantenga. Ejemplos: recuperar un juguete que se ha caído o ha sido empujado fuera de su alcance; facilitar al niño la prensión de un juguete, dándole la vuelta; tener un juguete para que el niño lo pueda ver o jugar con él; ayudar al niño a jugar con un juguete, sujetándoselo; ayudarle a mirar un libro de imágenes.

C. *Elaboración*. El cuidador trata de modificar, elaborar y proporcionar información verbal y no verbal complementaria a lo que el niño está haciendo. Este estilo incluye conductas como demostrar o enseñar cómo puede usarse un juguete o un objeto, hacer preguntas, describir o enseñar aspectos de amplios contextos de la conducta del niño, etc. Sin embargo, no hay un intento claro de requerir o insistir en que el niño ejecute una conducta seleccionada por el adulto. Ejemplos: “mira lo que hace este juguete”; “¡mira lo que ha pasado!”; demostrar al niño una nueva forma de usar un juguete; “¿quieres tirarme la pelota?”.

Recientemente, Mahoney y otros (2006) han diseñado un curriculum de intervención para estimular el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio-emocional de niños con problemas, al que denominan Enseñanza del Interés/Sensibilidad. Los resultados indican que durante los primeros años los padres favorecen el desarrollo de sus hijos cuando se implican en interacciones en sus rutinas diarias. Los efectos de la sensibilidad/interés están mediatizados por el impacto que tiene sobre los niños el uso de varias conductas evolutivas fundamentales como el juego social, la

atención, la iniciativa y la persistencia. Mahoney y sus colaboradores han observado que la Enseñanza del Interés/Sensibilidad ayuda a los padres a aprender la utilización de estrategias que estimulan las conductas evolutivas fundamentales que son relevantes para las necesidades de sus hijos.

El principal objetivo a largo plazo de un programa de AT, es desarrollar la capacidad de *autonomía e independencia personal* del niño con problemas en su evolución lo que le va a permitir afrontar por sí mismo las diversas situaciones que se le vayan presentando a lo largo de su vida. La estimulación de las habilidades de autonomía personal debe abordarse desde los primeros meses o años de vida, y constituye uno de los aspectos más espinosos, debido, por una parte, a la actitud superprotectora que suelen manifestar los padres y familiares del niño con dificultades en su desarrollo, y, por otra, a la tendencia a infravalorar las capacidades reales de estos niños. La última revisión de la Asociación Americana para el Estudio del Retraso Mental (AAVV, 2002) ha vuelto a insistir en la importancia de la conducta adaptativa, que es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas corrientes. Existe en la actualidad un acuerdo importante en cuanto a que la estructura de la conducta adaptativa consiste en los siguientes tres grupos de factores: a) Cognitiva, Comunicación y Habilidades académicas (*Habilidades conceptuales*); b) Habilidades de competencia social (*Habilidades sociales*); y, c) Habilidades de vida independiente (*Habilidades prácticas*).

En la actualidad, está suficientemente demostrado que, incluso los niños deficientes más afectados, pueden aprender habilidades adaptativas básicas, ya que no existe una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y la autonomía personal. El aprendizaje por imitación y repetición, aunque no haya una interiorización de los contenidos, tiene una importancia decisiva en este capítulo.

III.3. ¿Desarrollo igual o diferente? En la intervención con niños que tienen dificultades en su desarrollo, como ya dijimos más arriba, el punto de partida en el diseño de los currículos viene dado por los modelos o descripciones del desarrollo del niño normal. Diversos estudios han mostrado que los niños con discapacidad exhiben procesos similares en su adquisición de habilidades sensoriomotoras, al compararlos con los niños que no presentan problemas en su desarrollo (Dunst, 1998). Aunque este punto de referencia parece, de antemano, razonable, no podemos olvidar que recientes investigaciones insisten en que el desarrollo de estos niños no es simplemente igual al de los niños no deficientes, sino que presenta algunas diferencias cualitativas dignas de ser tenidas en cuenta. Los resultados del trabajo de Wishart (2002), por ejemplo, sugieren que el proceso de desarrollo de los niños con síndrome de Down es, fundamentalmente, diferente, tanto en su naturaleza como en su curso. La autora supone que, si esto es así, entonces deberán tenerse en cuenta, a la hora de diseñar y llevar a la práctica los programas de atención temprana y otras

intervenciones educativas, las diferencias en el estilo de aprendizaje natural de los niños y en las vías por las que discurre su desarrollo.

Otros autores llegan a parecidas conclusiones con niños que tienen otros tipos de retraso. En cuanto a los niños con síndrome X frágil, al tener en cuenta sus características específicas, diferentes a otras poblaciones, es conveniente adaptar el programa a esas peculiaridades si de veras queremos que resulte eficaz (Candel, 2004b; Hatton, 2000). A similares conclusiones llegan otros investigadores al estudiar a niños con síndrome de Williams (Udwin, 2002) o con síndrome de Prader-Willi (Holland y otros, 2002).

Una línea de investigación relativamente reciente hace especial hincapié en los aspectos peculiares que presentan los niños con distintos tipos de deficiencia mental, refiriéndose a la *especificidad* de cada uno de estos síndromes. Entendemos por especificidad "lo propio de algo que tiene características particulares", "la característica particular que pertenece a una entidad", "lo que caracteriza y distingue a una entidad de otra", y debe enfocarse a dos niveles: a nivel de *características individuales* o síntomas, en el terreno médico y neurocientífico; y a nivel *sistémico*, es decir, considerando las relaciones entre características o síntomas (Perera, 2005). En este sentido, algunos autores hablan de *especificidad sindrómica*, es decir de características diferentes según los diversos grupos etiológicos. El abordaje científico de la deficiencia mental necesita tener en cuenta la dimensión etiológica. Por razones teóricas y clínicas, es preciso profundizar en el conocimiento de varios tipos de retraso mental, empezando por los de origen genético, y delimitar con una base empírica más firme qué rasgos difieren de una a otra entidad y hasta qué punto, y qué manifestaciones se encuentran en varios o en todos los síndromes. La nueva genética nos permite identificar casos en que aumenta, disminuye o cambia algo de material genético, lo que nos permite comprender el origen del proceso (los cambios genéticos), y después observar la consecuencia final de este proceso: el trastorno que aparece en una serie de condiciones genéticas (Rondal y otros, 2005). La investigación en el terreno biomédico ofrece un número de observaciones que apuntan a importantes diferencias neurológicas entre síndromes genéticos que pueden ser relevantes a la hora de explicar las diferentes funciones cognitivas y de lenguaje de los diferentes fenotipos.

Se habla entonces de un *fenotipo conductual* en el caso de diversas alteraciones genéticas. Los fenotipos conductuales significan que las personas que tengan un determinado síndrome, muestran ciertas consecuencias en su conducta y desarrollo, con una mayor probabilidad o posibilidad que las personas que no tienen dicho síndrome. Aunque muchas personas con una discapacidad intelectual concreta de causa genética mostrarán la conducta o conductas características de ese síndrome, raro será que la muestren todas y cada una de ellas; como tampoco todas las que la muestran lo harán en el mismo grado o nivel de gravedad, o incluso en el mismo momento de su desarrollo. Es decir, que los trastornos genéticos se conceptualizan como elementos que *predisponen* a la persona a tener una

u otra conducta relacionada con esa etiología (Hodapp y Dykens, 2004). Se define así el fenotipo conductual como la conducta en sentido amplio (aspectos cognitivos e interacción social) asociada a un síndrome específico con etiología genética, en el cual no existe duda de que el fenotipo es resultado de la lesión subyacente. El fenotipo conductual es un patrón característico de alteraciones motoras, cognitivas, lingüísticas y sociales, que de forma consistente se asocia a un trastorno biológico. Aunque en la mayoría de los casos el fenotipo conductual no es específico para ninguna entidad, forma parte del perfil sintomático para un determinado síndrome. No todos los individuos con un determinado síndrome tienen la misma conducta (Artigas, 2002). El planteamiento es que los aspectos específicos requieren métodos de intervención particulares y los aspectos no específicos requieren métodos más generales que pueden extenderse a varias entidades.

El tema de la especificidad en la intervención temprana con niños discapacitados, hace referencia a la forma en que la salud y las características evolutivas de estos niños requieren una atención especial. Las características específicas pueden sugerir ciertas adaptaciones en la manera de proporcionar los servicios, y también pueden orientar acerca de las formas más eficaces que tienen los padres y los profesionales para interactuar con los niños, con el fin de mejorar su desarrollo y su bienestar (Spiker, 2006). Así las cosas la intervención no se puede basar, únicamente, en el estudio de los procesos normales del desarrollo, el cual describe cómo evolucionan los niños cuyos sentidos están intactos y cuyos cerebros funcionan con normalidad. Ninguna de estas suposiciones sirve para los niños con problemas de desarrollo. Tener presentes las peculiaridades de estos niños supone una valiosa ayuda para que aprendan mejor las mismas cosas aunque por caminos diferentes. Parece, pues, que los programas educativos deben armonizarse con las necesidades específicas del niño. Para ello, son necesarias dos cosas: 1ª) Saber la forma en que el desarrollo del niño es diferente; y, 2ª) Adaptar el programa educativo a sus particularidades. No basta, por tanto, con plantear los objetivos de una forma secuenciada, en base al patrón del desarrollo evolutivo general, sin más; hay que tener presentes las características del niño, los *aspectos cualitativos* de sus comportamientos (Gibson, 1991).

III.4. Intervención en el contexto natural: Actividades y cuestiones prácticas. Intervenir en atención temprana no es solamente estimular al niño; es, sobre todo, favorecer la creación de contextos adecuados donde él pueda interactuar en condiciones óptimas. Dentro del programa de atención temprana, un aspecto muy importante es el *diseño del ambiente físico del hogar*. Como el niño va a vivir en casa con su familia, hemos de procurar que ese contexto sea favorecedor para su desarrollo. Podemos diseñar un programa de intervención fantástico, con sesiones en el centro impartidas por grandes profesionales, pero si descuidamos los aspectos familiares y los del hogar, todo eso puede quedar en papel mojado.

Se ha dicho que el ambiente en que se desenvuelve el niño debe ser sensorialmente rico y variado, fomentando su movilidad y su capacidad de exploración para evitar habituaciones que serían perjudiciales, tanto desde el punto de vista cognitivo como motor, socio-comunicativo y adaptativo. Conviene aclarar que un ambiente rico en estímulos no significa, en absoluto, un medio excesivamente estimulante que bombardea al niño ofreciéndole actividades y materiales de una forma artificial y machacona. La estimulación debe ser estructurada y racional, para permitir al niño filtrar y seleccionar los estímulos del exterior. De otro modo, los efectos serían contraproducentes ya que el niño llega a hastiarse de tanto mensaje, siendo incapaz de responder de forma adecuada. Carece de sentido dar a los padres, para hacer en casa, listas de objetivos y actividades que muchas veces son demasiado artificiales, que no suelen tener una proyección real o práctica en la realidad, y que resultan, a la larga, inútiles para los niños y, en no pocas ocasiones, frustrantes y agobiantes para los propios padres. Generalmente, se espera que los padres de los niños deficientes encuentren tiempo para *trabajar* con sus hijos de una forma diferente a la de los niños normales. Para algunas familias, la enseñanza en el hogar es algo ideal, pero para otras es fuente de ansiedad y estrés, sobre todo si tienen otros niños pequeños a los que atender.

Es conveniente, por tanto, que el niño disponga de un espacio físico adecuado, que le permita expresar sus manifestaciones psicomotoras de manera apropiada. Asimismo debemos procurar que el niño tenga acceso a los diferentes lugares de la casa, lo cual va a posibilitar su exposición a estímulos visuales, auditivos, táctiles, etc., a lo largo del día. A medida que adquiere habilidades y puede desplazarse por sí mismo, hay que intentar potenciar sus capacidades de exploración del medio más próximo, sin perder de vista las condiciones de seguridad. Lo que más llama la atención del niño en esos momentos es descubrir cosas nuevas que le va ofreciendo el entorno; y de esta forma se estimulan habilidades de una forma natural. Este diseño del medio físico deberá acondicionarse al ritmo evolutivo del niño, orientando a los padres a que traten de respetar las leyes naturales de desarrollo.

Dentro del apartado del ambiente físico del hogar, hay que hacer una mención especial al capítulo de los *juegos, juguetes y materiales* que el niño tiene a su alcance. Estos deben ser variados y adecuados a las características evolutivas y a los gustos personales de cada niño. Es conveniente orientar a los padres en esta materia, a fin de que no caigan en la tentación de hacer del hogar un *segundo centro de estimulación*, comprando al niño los mismos materiales que se le presentan en las sesiones impartidas en el centro de estimulación. En muchas ocasiones es preferible recurrir a objetos caseros que permitan al niño manipular y explorar, aplicando esquemas diferentes de acuerdo con las características de esos materiales, que deben ser novedosos para evitar la habituación.

La intervención en el medio natural implica aprovechar los momentos y rutinas diarios para estimular las habilidades deficitarias del niño: el vestido, el baño, el cambio de pañales, la comida,

el paseo, las salidas los juegos… En los juegos espontáneos entre los padres y el niño es donde se pueden y se deben insertar, de forma natural, los objetivos y las actividades del plan de estimulación: hay juegos que estimulan el desarrollo motor, otros que favorecen la interacción socio-comunicativa; juegos encaminados a mejorar la permanencia del objeto; juegos para favorecer la estimulación vestibular; juegos que favorecen la comprensión y expresión verbal, juegos que desarrollan la actividad simbólica, etc. Lo fundamental es que los padres no se conviertan en terapeutas, y se diviertan mientras juegan con su hijo, haciendo atractivas estas actividades y no haciendo de la estimulación algo rígido, mecánico y tedioso para unos y otros. Por supuesto que esto requiere una orientación muy concreta para que los padres sepan lo que deben hacer y cómo deben estimular a su hijo en su propio entorno, valorando estas intervenciones naturales.

Así pues, a la hora de proponer las actividades para conseguir los objetivos del programa de AT, conviene procurar que sean, simplemente, rutinas y juegos propios de los padres con sus hijos pequeños, con la intención de favorecer la interacción y la maduración del niño en el medio que le resulta familiar y con aquello que tiene a mano cada día. Es decir, que las actividades deben ser *funcionales*: servir para acciones cotidianas insertándose en ellas. La adquisición del conocimiento y aprendizaje de habilidades debe darse en unas condiciones que sean auténticas, es decir el conocimiento o la habilidad es necesario o útil al ocuparse en tareas o problemas reales. Las situaciones auténticas para los niños deben incluir actividades que reflejen la realidad y las demandas de su vida diaria. Estas actividades permiten a los niños aprender y practicar habilidades que mejorarán su habilidad para adaptarse a los continuos requerimientos de su ambiente físico y social.

La naturaleza de las experiencias transaccionales que se dan entre los niños y su medio ambiente es fundamental para lo que ellos aprenden y cómo lo aprenden. Las experiencias o las actividades no sólo deben ser funcionales y reflejar la realidad de los niños, sino que también deben ser adecuadas desde el punto de vista evolutivo. Esto significa que las experiencias y las actividades deben estructurarse de forma que se presenten al niño con una moderada novedad. Los niños deben tener en su repertorio las conductas necesarias para participar significativamente en una actividad. Hay que estimular, pues, habilidades funcionales y generadoras. Las primeras son aquéllas que permiten al niño negociar con su medio físico y social de una forma independiente y satisfactoria, para ellos mismos y para otros, en su medio social. Hay que ayudar a los niños a adquirir habilidades generadoras: no basta con enseñar a los niños a responder a señales específicas bajo condiciones determinadas, sino más bien en desarrollar habilidades generalizadas en todas las áreas para permitir un funcionamiento independiente.

En el programa de atención temprana, podemos recurrir a tres tipos de actividades: *rutinarias* (que ocurren regularmente), *planificadas* (no suelen ocurrir normalmente si no son diseñadas), y *actividades*

iniciadas por el niño. Siempre que sea posible, la intervención debe hacerse en las actividades de la vida diaria del niño. El uso de actividades diarias y de juego ayuda mucho a los niños a desarrollar respuestas útiles y generalizables. De otro lado, las actividades rutinarias ofrecen oportunidades para incorporar a la intervención habilidades que proporcionan una utilidad inmediata para el niño, poniendo a su alcance un objeto o acción útil o deseado. La incorporación de actividades rutinarias al programa de atención temprana asegura oportunidades frecuentes y prácticas para desarrollar habilidades. Parece que el aprender a expresar necesidades en condiciones naturales y relevantes, conduce a un aprendizaje eficaz y eficiente. Las actividades iniciadas por el propio niño llamarán y mantendrán más su atención e interés. Teniendo en cuenta la importancia fundamental que tienen los intereses y la motivación del niño, en lugar de actividades seleccionadas por los padres o el estimulador, se deben identificar los intereses del niño, y luego el adulto interactúa y juega con él a lo que éste ha seleccionado. El uso de actividades planificadas debe hacerse como una extensión natural de lo que a los niños les gusta hacer, y no como una experiencia de entrenamiento separada o fragmentada, no ligada a sus necesidades y conocimientos diarios (Candel, 2005b).

III.5. La intervención de la familia en el desarrollo de los programas de atención temprana. Un aspecto fundamental en el desarrollo del programa de atención temprana es el de la dinámica familiar. Recordemos que lo realmente importante en los primeros meses de vida del niño con problemas evolutivos, es cuidar el ajuste de la familia a la nueva situación y procurar una buena relación padres-hijo, más que preocuparse por ofrecer a los padres largas listas de objetivos pre-académicos. Es evidente que las reacciones de cada familia ante un hijo con problemas son muy diferentes, en función de múltiples factores de todo tipo. El estudio realizado por Crnic y sus colaboradores (1983) sobre la problemática relacionada con la adaptación familiar ante el nacimiento de un niño deficiente, pone de manifiesto que, si bien se produce una situación de estrés en los miembros de la familia, se ha comprobado que su impacto no es uniforme y se relaciona con una serie de factores cognitivos, personales, ambientales y sociales. La adaptación es un proceso dinámico que avanza a lo largo de la vida, y que implica no sólo conformar el propio mundo, sino también ajustarse a, y ser influido por, el mundo; al igual que los individuos, las familias se adaptan y cambian con el tiempo. Se considera que los sistemas de valores y creencias de la familia son los factores más importantes que influyen en la adaptación y en la capacidad de resistencia y flexibilidad de las familias. Estos sistemas comprenden la visión que se tiene sobre el mundo, los valores y las prioridades (King y otros, 2006). Parece, en todo caso, que los estudios sobre los padres de niños con discapacidad no suelen considerar las contribuciones positivas del niño a la vida de la familia o a las experiencias de la familia según van evolucionando.

Aunque su dinámica no tiene por qué ser radicalmente diferente de las otras, las familias con un niño que tiene problemas en su desarrollo tienen unas necesidades especiales: los padres de estos

niños tienen más problemas y dificultades en la vida diaria, necesitan dedicar más tiempo al cuidado de sus hijos, y consecuentemente, disponen de menos tiempo para ellos (Erickson y Upshur, 1989); el estrés de los padres guarda una estrecha relación con la habilidad de comunicación de sus hijos (Frey, Greenberg y Fewell, 1989); la relación entre la mayor/menor dificultad de cuidar a su hijo deficiente, predice la depresión de la madre, mientras que la calidad de las relaciones familiares permite predecir los sentimientos maternos de competencia (Gowen y otros, 1989). Asimismo, las descripciones que hacen los padres indican que criar a un hijo con discapacidad puede estimular a las familias a examinar sus propios valores y prioridades, en su intento por definir una visión sobre la discapacidad del hijo que tenga sentido para ellos y que se vea confirmada por su experiencia diaria (King y otros, 2006).

Tener un hijo con una discapacidad o con un problema en su desarrollo no implica padecer inevitablemente un conjunto de sentimientos y reacciones adversas. Aunque las respuestas y consecuencias de los padres son muy diferentes, suelen ser frecuentes una serie de reacciones que delimitan unas etapas fácilmente reconocibles, y que siguen el patrón de las reacciones en situación de crisis (De Linares y Pérez-López, 2004): *Fase de shock*: se produce cuando los padres reciben la noticia de la problemática de su hijo; *Fase de reacción*: la confusión y la parálisis deja paso a una serie de pensamientos que conducen a los padres a sentirse decaídos y deprimidos; *Fase de adaptación*: el sentimiento de dolor intenso va dejando paso a otros más gratificantes; los padres empiezan a descubrir a su hijo y, a diferencia de lo que ellos creían, se van dando cuenta de que no es tan diferente en otros niveles; *Fase de orientación*: la crisis inicial ha pasado, los padres han asumido la experiencia personal y pueden hacer frente al día a día de manera más constructiva, así como enfrentarse mejor a las nuevas dificultades.

La familia es un objetivo prioritario de la atención temprana. El contexto físico, la interacción afectiva y las emociones de todas las personas que conviven con el niño son elementos básicos sobre los que debemos actuar. La aplicación de aproximaciones como el *modelo del experto*, o el simple *entrenamiento a padres*, han dado paso a otras concepciones como el *modelo centrado en la familia*, que reconoce y defiende la importancia de la familia como globalidad y, por ello, la intervención ha de centrarse en la relación entre todos sus miembros. Esta consideración holística de la estructura familiar va a posibilitar que adquiera relevancia la idea de mejorar el bienestar de la familia como entidad en función de la relación que se establece entre sus distintos miembros. Se trata, en definitiva, de concebir la familia nuclear, la familia extensa y la comunidad, como factores que afectan a su funcionamiento como una estructura relacional y contextualizada (De Linares y Rodríguez, 2004). Proponemos a continuación algunas actuaciones concretas con las familias siguiendo el siguiente esquema (Perpiñán, 2003):

Programas de acogida. Al inicio del programa de AT: Primera noticia. Padre a padre.

Programas de seguimiento individual. A lo largo de toda la intervención: Participación en sesiones de estimulación. Seguimientos familiares. Contactos puntuales.

Programas grupales. Momentos puntuales o durante períodos determinados. Grupos terapéuticos. Grupos de formación. Participación en actividades de ocio. Programas de respiro familiar.

IV. *Referencias bibliográficas*

AAVV (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.

Anastasiow, N.J. (1990). Implications of the neurobiologcial model for early intervention. E. S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 196-216). New York: Cambridge University Press

Arizcun, J. (1992). *Niños de alto riesgo biológico y socio-ambiental*. I Congreso Regional de Atención Temprana. La Manga (Murcia). Marzo.

Artigas, J. (2002). Fenotipos conductuales. *Revista de Neurología*, 34 (suplemento 1), 38-48.

Bailey, D.B., Jr. y otros (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64, 313-328.

Bridle, L. y Mann, G. (2000). Mixed Feelings. A Parental Perspective on Early Intervention. *Supporting Not Controlling: Strategies for the New Millennium: Proceedings of the Early Childhood Intervention Australia National Conference*, July 1-3, pp. 59-72.

Brinker, R.P.; Seifer, R. y Sameroff, A.J. (1994). Relations among maternal stress, cognitive development and early intervention in middle and low SES infants with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (4), 463-480.

Brito, A. (2004). Prevención en el ámbito de las poblaciones de alto riesgo. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 85-102). Madrid: Pirámide.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Buckley, S. (1992). Early intervention. The state of the art. *Newsletter*, 2 (1), 3-6.

Candel, I. (1998). Atención temprana. Aspectos teóricos y delimitaciones conceptuales. *Revista de Atención Temprana*, 1 (abril), 9-15.

Candel, I. (2004a). Prevención desde el ámbito educativo. Patologías no evidentes. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 119-132). Madrid: Pirámide. 2004.

Candel, I. (2004b). Desarrollo evolutivo de los niños con síndrome X frágil en sus primeros años de vida. Programas de atención temprana. *Revista Síndrome X Frágil*, 5, 8-13.

Candel, I. (2005a). La evaluación interdisciplinar en atención temprana. *Revista de Atención Temprana*, 8 (2), 62-69.

Candel, I. (2005b). Elaboración de un programa de atención temprana. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, vol. 3 (3), diciembre, 14-40.

Caravaca, M.M. y de Santos, G. (2006). Terapia orofacial en el síndrome de Down y otras cromosomopatías: Talleres teórico-prácticos padres-hijos. *Revista Síndrome de Down*, 23 (4), 114-119.

Castaño, J. (2002). Plasticidad neuronal y bases científicas de la neurohabilitación. *Suplementos de Revista de Neurología*, vol. 34, suplemento 1, febrero, 130-135.

Claflin, C.J. y Meisels, S.J. (1993). Assessment of the impact of very low birth weight infants on families. En N.J. Anastasiow y S. Harel (eds.), *At-risk infants. Interventions, families and research* (pp. 57-79). Baltimore: Paul H. Brookes.

Cochran, M. y Brassard, J. (1979). Child development and personal social networks. *Child Development*, 50, 601-616.

Cohen, S. y Syme, S.L. (eds.) (1985). *Social support and health*. New York: Academic Press.

Crnic, K.A.; Friedrich, W.N. y Greenberg, M.T. (1983). Adaptation of families with mentally retarded children: a model of stress, coping and family ecology. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (2), 125-138.

De Linares, C. y Pérez-López, J. (2004). Programas de intervención familiar. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 333-351). Madrid: Pirámide.

De Linares, C. y Rodríguez, T. (2004). Bases de la intervención familiar en atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 353-365). Madrid: Pirámide.

Dierssen, M. (1994). Las bases neurobiológicas de la intervención temprana. *Revista Síndrome de Down*,11 (1), 3-9.

Dunst, C.J. (1998). Sensorimotor development and developemental disabilities. En J.A. Burack, R.M. Hodapp y E. Zigler (eds.), *Handbook of Mental Retardation and Development* (pp. 135-182). New York: Cambridge University Press.

Dunst, C.J. y Trivette, C.M. (1988). A family system model of early intervention with handicapped and developmentally at-risk children. En D.R. Powell (ed.), *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directionsin Theory, Research and Practice* (pp. 131-179). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Dunst, C.J. y otros (1990). Family systems correlates of the behavior of young children with handicaps. *Journal of Early Intervention*, 14 (3), 204-218.

Eayrs, C.B. y Jones, R.P. (1992). Methodological issues and futures directions in the evaluation of early intervention programmes. *Child: Care, Health and Development,* 18 (1), 15-28.
Erickson, M. y Upshur, C.C.(1989). Caretaking burden and social support: Comparison of mothers of infants with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 250-258.
Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT (2004). *Organización diagnóstica para la Atención Temprana.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
Fewell, R.R. y Glick, P. (1996). Program evaluation findings of an intensive early intervention program. *American Journal on Mental Retardation*, 101 (3), 233-243.
Fischer, M.A. (1987). Mother-child interaction in preverbal children with Down syndrome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 179-190.
Flórez, J. (2004). *Bases neurobiológicas de la atención temprana*. IV Congreso Andaluz Síndrome de Down *De la atención temprana a la escuela*. Sevilla, 19-21 de noviembre.
Flórez, J. (2005). La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurobiológicas. *Revista Síndrome de Down*, 22 (4),132-142.
Frey, K.S.; Greenberg, M.T. y Fewell, R.R. (1989). Stress and coping among parents of handicapped children: A multidimensional approach. *American Journal on Mental Retardation,* 94 (3), 240-249.
Fuertes, J. y Palmero, P. (1995). Intervención temprana. En M.A Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras* (pp. 925-970). Madrid: Siglo XXI.
GAT (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad.
Gibson, D. (1991). Down syndrome and cognitive enhancement: not like the others. En K. Marfo (ed.), *Early Intervention in Transition* (pp. 61-90). New York: Praeger.
Gowen, J.W. y otros (1989). Feelings of depression and parenting competence of mothers of handicapped and nonhandicapped infants: A longitudinal study. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 259-271.
Greenberg, M.T. y Crnic, K.A. (1988). Longitudinal predictors of developmental status and social interaction in premature and full-term infants at age two. *Child Development*, 59, 554-570.
Greenough, W.T. (1983). Experiencia temprana, conducta y estructuras del cerebro. Mecanismos mediante los cuales la experiencia temprana influirá sobre la estructura cerebral. En AAVV, *Estimulación precoz. Jornadas Internacionales.* Madrid: IAMER.
Greenough, W.T. y otros (1993).Development of the brain. Experience affects the structure of neurons, glia and blood vessels. En N.J. Anastasiow y S. Harel (eds.), *At-risk infants. Interventions, Families and Research* (pp.173-185). Baltimore: Paul H. Brookes.
Greenspan, S.I. y Meisels, S.J. (1996). Toward a new vision for the developmental assessment of infants and young children. En S.J. Meisels y E. Fenichel (eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (pp. 11-26). Washington: ZERO TO THREE.
Guralnick, M.J. (ed.) (2005). *Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Brookes.
Hallett, T. y Proctor, A. (1996). Maturation of the central nervous systems as related to communication and cognitive development. *Infants and Young Children*, 8 (4), 1-15.
Hatton, D.D.; Bailey, D.B.; Roberts, J.F.; Skinner, M.; Mayhew, L.; Clark, R.D.; Waring, E. y Roberts, J.E. (2000). Early intervention services for young boys with fragile X syndrome. *Journal of Early Intervention*, 23 (4), 235-251.
Hernández, M.J.; Rico, M.D. y Serrano, T.M. (2000). Programa de prevención para niños/as de 0-3 años con alto riesgo biológico y socio-ambiental de Molina de Segura (Murcia). *Revista de Atención Temprana*, vol. III (2), 81-87.
Hernandez-Reif, M.; Field, T.; Largie, S.; Mora, D.; Bornstein, J. y Waldman, R. (2006). Children with Down syndrome improved in motor functioning and muscle tone following massage therapy. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 395-410.
Hodapp, R.M. y Dykens, E.M. (2004). Genética y fenotipo conductual en la discapacidad intelectual: su aplicación a la cognición y a la conducta problemática (1ª Parte). *Revista Síndrome de Down*, 21, 134-149.
Holland, A.; Whittington, J. y Buttler, J. (2002). Prader-Willi and Angelman syndromes: from childhood to adult life. En P. Howlin y O. Udwin (eds.), *Outcomes in neurodevelopmental and genetic disorders* (pp. 220-240). Cambridge: Cambridge University Press.
Iacono, T.; Chan, J. y Waring, R. (1998). Efficacy of a parent implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal of Language and Communication Disorders,* 33 (3), 281-303.
King, G.A.; Zwaigenbaum, S.; King, S.; Baxter, P.; Rosenbaum, P. y Bates, A. (2006). Cambios en los sistemas de convicciones/valores de las familias de niños con autismo y síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* , 23 (2), nº 89, 51-58.
Krauss, M.W. (2000). Family assessment within early intervention programs. En J.P. Shonkoff y S.J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 290-308)). New York: Cambridge University Press.
Krauss, M. y Jacobs, F. (1990). Family assessment: Purposes and techniques. En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 303-325). New York: Cambridge University Press.
Kumin, L.; Von-Hagel, K. y Bahr, D. (2001). An effective oral motor intervention protocol for infants and toddlers with muscle tone. *Infant Toddler Intervention,* 11 (3-4), 181-200.
Lebeer, J. y Rijke, R. (2003). Ecology of development in children with brain impairment. *Child Care, Health and Development*, 29 (2), 131-140.

Mahoney, G.; Fors, S. y Wood, S. (1990). Maternal directive behavior revisited. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (4), 398-406.

Mahoney, G.; Perales, F.; Wiggers, B. y Herman, B. (2006). Responsive teaching: early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Down's-syndrome, Research and Practice*, 11(1), 18-28.

Mason, M. (1995), The Breaking of Relationships. *Present Time*, January, 10-15.

McCollum, J.A. y Hemmeter, M.L. (1997). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. En M.J. Guralnick (ed.), *The Effectiveness of Early Intervention* (pp. 549-576). Baltimore: Paul H. Brookes.

Meisels, S.J. y Atkins-Burnett, S. (2000). The elements of early childhood assessment. En J.P. Shonkoff y S.J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 231-257). New York: Cambridge University Press.

Meisels, S.J. y Shonkoff, J.P. (1990). Preface. En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. XV-XVII). Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, J.F.; Leddy, M. y Leavitt, L.A. (2000). Mejorar la comunicación de personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 17, 102-108.

Mulas, F. y Hernández, S. (2004). Bases neurobiológicas de la atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 45-56). Madrid: Pirámide.

Oelwein, P. (1.988). Preschool and kindergarten programs: strategies for meeting objectives. En V. Dmitriev y P.L. Oelwein (eds.), *Advances in Down syndrome*. Seattle: Special Child Publications.

Perera, J. (2005). *La especificidad en el sindrome de Down: Un nuevo criterio terapéutico*. Congreso situación actual y perspectivas del síndrome de Down. Burgos, octubre.

Pérez-López, J. (2004). Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 27-44). Madrid: Pirámide.

Perpiñán, S. (2003). La intervención con familias en los programas de atención temprana. En Candel, I. (dr.), *Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo* (pp. 57-79). Madrid: FEISD.

Rojahn, J. y otros (1993). Biological and environmental risk for poor developmental outcome of young children. *American Journal on Mental Retardation*, 97 (6), 702-708.

Rondal, J.A.; Hodapp, R. M.; Soresi, S.; Dykens, E. y Nota, L. (2004). *Intellectual disabilities: genetics, behaviour and inclusion*. London: Whurr Publishers.

Sameroff, A.J. y Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casuality. En F.D. Horowitz, E.M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek y G. Siegel (eds.), *Review of Child Development Research* , (vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.

Sameroff, A.J. y otros (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79 (3), 343-350.

Sameroff, A.J. y Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. En J.P. Shonkoff y S.J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 135-159). New York: Cambridge University Press.

San Salvador, J. (1987). *La estimulación precoz en la Educación Especial*. Barcelona: CEAC.

Sánchez Caravaca, J. (2000a). La atención temprana y su interés para la intervención en los niños con deficiencia motórica. En J. Pérez Cobacho, J.M. García y C. Garrido (coordinadores), *El discapacitado físico en el aula. Desarrollo, Comunicación e Intervención* (pp. 137-173). Murcia: Diego Marín.

Sánchez Caravaca, J. (2000b). Un programa de prevención y atención temprana desde la Administración educativa. *Revista de Atención Temprana*, vol. III (1), 29-36.

Sánchez Caravaca, J. y Candel, I. (2006). *Prevención en los contextos de desarrollo: la familia y la escuela infantil*. Curso Evaluación e intervención interdisciplinar del niño con alteraciones en su desarrollo o riesgo de padecerlas y su familia. Universidad del Mar. Lorca, julio.

Smith, T.; Eikeseth, S.; Klevstrand, M. y Lovaas, O.I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation* , 102 (3), 238-249.

Spiker, D. (2006). Off to a Good Start: Early Intervention for Infants and Young Children with Down Syndrome and their Families. En J.A. Rondal y J. Perera (eds.), *Down syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 175-190). New York: John Wiley and sons.

Spiker, D. y Hopmann, R.P. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. En M.J. Guralnick (ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 271-305). Baltimore: Brookes.

Spiker, D.; Boyce, G. y Boyce, L. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. En L. Glidden (ed.), *International review of research in mental retardation* , Vol. 25 (pp. 35-70). San Diego: Academic Press.

Tannock, R. (1988). Mother´s directiveness in their interactions with their children with and without Down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 93, 154-165.

Udwin, O. (2002). Williams and Smith-Magenis syndromes. En P. Howlin y O. Udwin (eds.), *Outcomes in neurodevelopmental and genetic disorders* (pp. 299-324). Cambridge: Cambridge University Press.

Villablanca, J.R. (1991). Recuperación funcional y reorganización anatómica del cerebro con daño neonatal. *Boletín del Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con minusvalía*, abril, 7-17.

Winders, P.C. (2002). Objetivos y oportunidades de la fisioterapia para los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 19, 2-7.

Wishart, J. (2002). Learning in young children with Down syndrome: Public perceptions, empirical evidence. En M. Cuskelly y otros (eds.), *Down syndrome across the life span* (pp. 18-27). London: Whurr Publishers.
Zamorano, F. y Celdrán, M. (2006). *Programa de prevención de los trastornos del lenguaje en educación infantil y primer ciclo de primaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

**Revista de Atención Temprana*. Revista cuatrimestral editada por la Asociación de profesionales de atención temprana de la Región de Murcia. Incluye artículos sobre diversos temas de la especialidad, e información sobre bibliografía y actividades científicas relacionadas con la atención temprana.

*Pérez-López, J. y Brito, A. (coordinadores) (2004). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide (430 páginas). En la primera parte de la obra se hace un repaso a las bases teóricas de la atención temprana, abordándose a continuación el tema de la prevención de las deficiencias. Una actualización de los instrumentos de evaluación puede consultarse en la parte tercera. La intervención en niños con patología específicas se repasa en los siete capítulos que componen la parte cuarta. Finalmente se analiza lo relativo a la intervención en el contexto familiar en la parte quinta. Dos anexos recogen la composición de la Escala Leonhardt, con datos evolutivos y comentarios interpretativos.

*Millá, M.G. y Mulas, F. (dres.) (2005) *Atención Temprana. Desarrollo Infantil, Diagnóstico, Trastornos e Intervención*. Valencia: Promolibro (915 páginas). El volumen consta de nueve partes: la primera estudia los fundamentos de la atención temprana, haciéndose en la segunda un recorrido por el desarrollo infantil en distintos apartados. Los aspectos conceptuales y organizativos de la atención temprana se analizan en la tercera parte; la cuarta se dedica al diagnóstico en atención temprana. La parte V (15 capítulos) glosa las intervenciones específicas en las distintas discapacidades; la intervención familiar se repasa en la sexta parte. La parte VII está dedicada a la formación e investigación en atención temprana. El tema de la calidad en atención temprana es analizado en octava parte de la obra, recogiéndose en la última un análisis sobre la atención temprana en Europa. El libro tiene dos anexos: en uno se recogen las edades medias de adquisición de habilidades entre 0 y 2 años; y en el segundo, las bases esquemáticas de la anatomía y fisiología cerebral.

*Sánchez Asín, A. (1997). Atención temprana. Programa de 0 a 3 años. Barcelona: Cedecs (265 páginas). En una primera de contenido más teórico, el autor pasa revista a la fundamentación, objetivos y servicios en la atención temprana; al desarrollo evolutivo en los primeros años; y al modelo de intervención en atención temprana. Los dos capítulos siguientes analizan las pautas y estrategias para la interacción positiva entre padres e hijos, y el proceso metodológico de elaboración del programa de atención temprana, con objetivos y actividades prácticos.

*Candel, I. (dr.). (1993). *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. Madrid: CEPE (309 páginas). En este libro se repasan los principales contenidos teóricos sobre la intervención temprana, con referencias específicas a las características del desarrollo de los niños con síndrome de Down en distintos aspectos. En la segunda parte se expone el desarrollo práctico de un programa de atención temprana, con objetivos y actividades de 0 a 2 años, en las áreas motora, cognitiva, socio-comunicativa, y hábitos de autonomía personal.

*Candel, I. (dr.) (2003). *Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. Madrid: FEISD (109 páginas). En este libro, que puede descargarse de internet (www.sindromedown.net), se hace un breve repaso a las cuestiones más actuales relativas a la

atención temprana, desde el punto de vista teórico, en los dos primeros capítulos, y práctico, haciéndose un análisis sobre las cuestiones más relevantes a la hora de elaborar un programa de atención temprana, sobre la intervención con familias, y sobre el papel de los profesionales. En el último capítulo se recogen los datos más relevantes sobre la eficacia de los programas de atención temprana.

ENLACES WEB

http://www.um.es/depmide/atemp/ Página oficial de la Asociación de Atención Temprana de la Región de Murcia. Recoge información general sobre la atención temprana y más específica de la Asociación y sus actividades.

http://paidos.rediris.es/genysi/ Página del Grupo de Estudios Neonatológicos y Servicios de Intervención. Ofrece una información actual y diversa sobre la atención temprana.

http://www.sindromedown.net/bibliotecafeisd/recursos/bibliotemprana.htm Página de Down España, en la que se puede obtener información bibliográfica sobre atención temprana, y se pueden descargar documentos interesantes sobre esta disciplina.

http://www.astait.org/recomenda.htm Recoge un interesante fondo documental en atención temprana.

www.isei.washington.edu. Página de la Sociedad Internacional de Atención Temprana, con información muy completa y actualizada, y acceso a algunos números de la revista *Infants and Young Children*.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1. Implicaciones de la aplicación del modelo ecológico-transaccional en el desarrollo de programas de atención temprana.
2. Objetivos y aspectos que contempla la atención temprana.
3. Cuestiones a tener en consideración a la hora de elaborar un programa de atención temprana.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

1. El modelo ecológico es uno de los pilares que fundamentan los programas de atención temprana en la actualidad:
A. El modelo ecológico subraya la complejidad del desarrollo y el amplio número de influencias ambientales sobre los niños.
B. Las teorías ecológicas postulan que los marcos ecológicos y las unidades sociales operan aisladamente.
C. Esta perspectiva ecológica se centra en el estudio exclusivo del desarrollo del niño.
D. Las diversas fuerzas ecológicas no tienen ninguna influencia en la adaptación de la familia al nacimiento y educación de un niño deficiente.

2. La atención temprana es un concepto global, lo que conlleva una serie de cuestiones:
A. La atención temprana consiste, única y exclusivamente, en la estimulación o el tratamiento directo que recibe un determinado niño en un Centro especializado.
B. El seguimiento del niño y de su familia es un aspecto accesorio, sin mayor trascendencia en el campo de la atención temprana.
C. En la aplicación de programas de atención temprana, la escolarización de los niños muy pequeños constituye, por sí misma, una forma de intervención.

D. Los tratamientos intensivos son fundamentales para el buen funcionamiento del niño con problemas y su familia.

3. La evaluación es el primer paso en la elaboración de un programa de atención temprana:
A. La evaluación en atención temprana debe centrarse en analizar solamente las habilidades del niño.
B. La finalidad de la evaluación en la primera infancia es adquirir información y conocimiento, lo cual va a facilitar el desarrollo del niño y de sus habilidades funcionales en la familia y en la comunidad.
C. Las capacidades funcionales del niño pueden y deben examinarse en una sala de exploración con instrumentos adecuados.
D. El objetivo fundamental de la evaluación es conocer los niveles de desarrollo del niño.

4. La interacción padres-hijo es la base de la posterior evolución del niño:
A. Las interacciones entre los padres y su hijo con discapacidad no suelen estar alteradas por las reacciones emocionales perturbadoras de los padres.
B. Generalmente las reacciones de los niños con problemas no influyen en las reacciones de sus padres.
C. Las pautas de interacción más adecuadas son aquéllas que refuerzan en los padres su intervención directiva con sus hijos.
D. Las madres de los niños con problemas de desarrollo suelen presentan un estilo de interacción caracterizado por una mayor sensibilidad o capacidad de respuesta a las señales sociocomunicativas de sus hijos.

5. El carácter global de la atención temprana supone que sus objetivos sean diversos:
A. El principal objetivo a largo plazo de un programa de atención temprana es mejorar las habilidades de los niños con problemas en las distintas áreas.
B. El programa pretende ayudar a los padres y a toda la familia a mantener unas adecuadas relaciones socio-afectivas con el niño en el contexto familiar.
C. Lo importante es tratar de conseguir que el niño responda a los estímulos que se plantean en la intervención.
D. Es conveniente entrenar al niño a seguir los objetivos del programa y de las pruebas de desarrollo.

6. El punto de partida en el diseño de los objetivos de un programa de atención temprana nos viene dado por el desarrollo del niño normal:
A. A la hora de diseñar el programa de atención temprana sólo hay que tener en consideración los patrones de desarrollo del niño normal.
B. La edad de desarrollo obtenida por un niño con problemas es el referente exclusivo para diseñar el programa de atención temprana.
C. Los fenotipos conductuales de los diferentes síndromes que cursan con problemas evolutivos son muy semejantes entre sí.
D. Los niños con problemas en su desarrollo presentan algunas diferencias cualitativas que se deben considerar al diseñar el programa.

7. El diseño del medio natural en que vive el niño constituye un elemento fundamental en la elaboración del programa de atención temprana:
A. El ambiente en que se desenvuelve el niño debe ser sensorialmente rico y variado.
B. Intervenir en atención temprana es, fundamentalmente, estimular al niño.
C. Los materiales de juego del niño en casa deben ser muy similares, en cantidad y características, a los que se utilizan en el centro de estimulación.
D. Las actividades que más llaman la atención del niño son las planificadas por el adulto.

8. Un aspecto fundamental en el desarrollo del programa de atención temprana es el de la dinámica familiar:

A. Las reacciones de las familias con un niño que tiene problemas de desarrollo suelen presentar un perfil muy parecido.
B. Las familias con un niño que tiene problemas en su desarrollo no tienen unas necesidades especiales.
C. Tener un hijo con una discapacidad o con un problema en su desarrollo no implica padecer inevitablemente un conjunto de sentimientos y reacciones adversas.
D. El modelo del experto o el entrenamiento a padres son las aproximaciones más útiles en la intervención con familias.

9. Un programa de atención temprana debe iniciarse lo antes posible:
A. Los niños de alto riesgo y los niños sin una patología evidente suelen presentar problemas graves en su desarrollo.
B. La prevención de los problemas de desarrollo, como una forma de apoyo, se basa en la naturaleza interactiva y ecológica de su concepto y de sus consecuencias.
C. El nivel de competencia del niño en sus primeros meses o años guarda una estrecha relación con su competencia en etapas posteriores de la vida.
D. El rendimiento de un niño antes de los 2 años tiene un valor predictivo considerable en las ejecuciones posteriores.

10. A la hora de diseñar el programa de atención temprana, se contemplan varias áreas de desarrollo:
A. Los objetivos y actividades del área socio-comunicativa se centran en la consecución de las habilidades de expresión verbal.
B. De acuerdo con el tipo de problema que presente el niño, se habrán de priorizar de forma exclusiva los objetivos y actividades del área más deteriorada.
C. Los objetivos de un programa de atención temprana se elaboran por los profesionales, al margen de la familia.
D. En todo momento el niño debe ser visto como un todo y no como una suma de déficits.

RESPUESTAS CORRECTAS:

1. A
2. C
3. B
4. D
5. B
6. D
7. A
8. C
9. B
10. D

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA Y CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Carlos Fulgencio Garrido Gil[1]

Ángela Rojo Martínez[2]

[1]Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación

[2]Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 3

Consejería de Educación, Ciencia e Investigación

1. RESUMEN

La orientación educativa es uno de los pilares básicos de un sistema educativo de calidad. Todas las leyes orgánicas desde la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) hasta la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (LOE) han recogido en su articulado la necesidad de que a todos los alumnos llegue la orientación educativa y profesional como instrumento necesario para el logro de una educación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica constituyen el soporte de la orientación en las etapas de Infantil y Primaria. Dichos servicios actúan a través de programas de intervención consensuados con los centros educativos en función de las demandas y necesidades que cada uno plantea.

Palabras clave: diversidad, orientación educativa, normativa, programa, colaboración, interdisciplinariedad, trabajo en equipo, consenso, necesidad, demanda, modelo de intervención, Equipo de Orientación Educativa, Educación Especial.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

La Orientación Educativa consiste en un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos y cada uno de sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda su vida. Como proceso continuo, debe ser considerado parte integral del proceso educativo que implica a todos y cada uno de los profesionales de la educación.

En nuestro sistema educativo subyace el concepto de la necesidad de una educación integral, de carácter personalizador, que prepare al alumno para la vida. Desde este planteamiento la orientación educativa se define como un elemento optimizador, esencial e inseparable de la oferta educativa, en cuanto que tiene por objetivo la optimización del desarrollo del alumno y la mejora de la calidad educativa.

La actual estructura organizativa de la Orientación integrada en el Sistema Educativo español es el resultado de un largo y complejo proceso evolutivo. Todas las leyes orgánicas de educación, desde la Ley General de Educación de 1970 a la Ley Orgánica de Educación de 2006, han reconocido a la orientación educativa como uno de los elementos inherentes a la educación y clave para lograr una mayor calidad en la misma.

Así, la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE), reconoce en su artículo sexto al alumno el derecho a recibir orientación escolar y profesional y en su artículo cuarenta y cinco la competencia, entre otras, al claustro de profesores de coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ratifica a la orientación como factor determinante en la mejora de la calidad educativa cuando establece en su Título IV, de la calidad de la enseñanza, que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria, en especial y entre otros factores, a la Orientación Educativa y Profesional. En su artículo sesenta, determina que la tutoría y la orientación formarán parte de

la función docente y corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades.

Siendo en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), donde se establece en su artículo quinto que los centros docentes dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento. Así mismo, en su artículo quince, atribuye al claustro de profesores la competencia de coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

Mientras que la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en al Educación (LOCE) otorga en su capítulo II como uno de los derechos fundamentales de los alumnos el derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional.

Y más recientemente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su título preliminar, capítulo I, establece como uno de los principios básicos de la educación, la orientación educativa al señalar que *la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*. De la misma manera, atribuye al profesorado de los centros, en su título III, como función la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

Una de las características que la LOE atribuye a la orientación es que forma parte del currículo y está al servicio del mismo, su finalidad es contribuir a ajustar la respuesta educativa a las necesidades individuales. En este sentido, se entiende la educación misma como orientación. Educar es orientar para la vida, proporcionar aprendizajes funcionales, formar a la persona entera mediante el desarrollo equilibrado de sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales.

La Orientación Educativa dentro del Sistema Educativo, se la define como un subsistema organizado en tres niveles: la *acción tutorial*, desarrollada en el aula, las tareas orientadoras desarrolladas por los *Departamentos de Orientación* en los centros de Enseñanza Secundaria *y* las actuaciones de orientación y apoyo *y* especializadas de los *Equipos de Orientación Educativa y Pedagógica.* Cada uno de estos niveles tiene una especificidad, en cuanto a las funciones a desarrollar que los diferencia de los otros dos y, a su vez, los tres niveles comparten una misma

finalidad y objetivos generales comunes: la personalización de la educación y la contribución al desarrollo de los objetivos establecidos en cada etapa educativa. En este sentido, los tres niveles se complementan.

La acción tutorial sobre un grupo de alumnos ejercida por el profesor en el marco del aula. Se considera como el eslabón primero y fundamental del sistema de orientación, hacia el cual se dirigen los esfuerzos del Departamento de Orientación y de los Equipos de Orientación. La tutoría se entiende como una actividad cooperativa entre tutor *y* orientador, entre tutor *y* equipo docente del grupo.

El Departamento de Orientación constituye un segundo nivel de intervención orientadora. Es el órgano institucional que promueve *y* coordina la orientación *y* tutoría en el centro. Debe ser un órgano desde el que se planifica, impulsa y asesora la acción tutorial del centro. No debe convertirse en algo periférico a la dinámica del centro, sino plenamente integrado en la marcha del mismo. Las funciones básicas que desarrollan van dirigidas a planificar y coordinar la acción orientadora y tutorial de los profesores tutores y de apoyo, así como el asesoramiento de actividades formativas, informativas y de asesoramiento a estudiantes y padres.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se conciben como el tercer nivel del sistema de Orientación y como "escalón de apoyo" de los dos anteriores. Los rasgos diferenciales de este nivel son: el distanciamiento del trabajo con alumnos, pues la actuación está dirigida a los profesores; el carácter eminentemente técnico de las tareas que tienen encomendadas; el trabajo en equipo y la multidisciplinariedad, junto a su cualificación técnica especializada y diversa.

Los Equipos de Orientación constituyen el soporte técnico de la orientación educativa especializada en las etapas de Infantil y Primaria, siendo la Orden de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, donde se establecen las funciones que tienen encomendadas. En el caso de Equipos Específicos colaboran en la Etapa de Secundaria Obligatoria y postobligatoria con los Departamentos de Orientación. Tales funciones apuntan al desarrollo de un modelo de intervención centrado, fundamentalmente, en el apoyo continuado a los centros y a su profesorado, en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas concernientes al proceso de adaptación del currículo en sus diferentes niveles de concreción.

La función docente no sólo se identifica con la enseñanza, sino que abarca también la orientación y tutoría de los alumnos. La atención psicopedagógica y la orientación educativa *y* profesional constituyen uno de los principios que deben inspirar el desarrollo de la actividad educativa en cada uno de los ciclos, etapas y modalidades de enseñanza. En este sentido, uno de los principales agentes de la orientación educativa, es el propio profesor tutor

de cada grupo de alumnos.

Desde el punto de vista de los alumnos, la orientación es un derecho que éstos tienen. Así lo establece la Ley Orgánica 8/85, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, que en su artículo 6.f, recoge el *derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional.* Tal derecho debe garantizarse durante toda la escolaridad en los niveles educativos no universitarios como algo inherente a la propia educación. Todos los centros escolares, como instituciones educativas, deben asegurar la dimensión orientadora de la educación y el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen.

En el marco del principio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros que la legislación actual establece, corresponde a los centros la coordinación de las actividades de orientación y tutoría. Para ello, contarán con profesionales que asuman formalmente la coordinación de las tareas orientadoras. Las actividades de orientación y apoyo deben realizarse con plena integración en el proyecto educativo del centro y en la actividad docente. Son tareas que han de incardinarse dentro de la organización general del mismo. La orientación y el apoyo especializado deben servir para dinamizar las estructuras del centro, potenciando el trabajo de los tutores y haciendo realidad el proyecto educativo para todos y cada uno de los alumnos.

2. LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

Desde el origen del movimiento de la orientación, el carácter educativo de la misma no ha sido asumido de manera unánime ni en el ámbito conceptual, ni en su desarrollo práctico. De ahí, la necesidad de reclamar dicho carácter como elemento fundamental de una concepción moderna de la orientación. Si se asume el carácter educativo y tecnológico de la intervención orientadora, podremos abordar su conceptualización o definición desde las siguientes perspectivas (Rodríguez Espinar, 1993):

- ✓ Como *disciplina científica*: "Conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios en el alumno y en su contexto, a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social".
- ✓ Como *concepto educativo*: "Suma total de las experiencias ofrecidas a los alumnos dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Concepción holística de su personalidad: fusión interactiva de lo personal, escolar y vocacional".

- ✓ Como *servicio*: "Conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos relacionados con su proyecto vital".
- ✓ Como *práctica profesional*: "Es la tarea ejercida por los profesionales (bajo normas y leyes establecidas).

En cuanto a los presupuestos implicados en una concepción educativa de la orientación (Rodríguez Espinar, 1993), hay que destacar:

- ✓ La consideración de la orientación educativa como implícita dentro de la propia función docente.
- ✓ La orientación educativa defiende el valor y la dignidad personal del alumno, puesto que le ayuda a desarrollar su realización social, sus potencialidades y su capacidad de comunicación, a potenciar la individualidad de cada alumno y así como a lograr la máxima formación integral posible de su personalidad.
- ✓ El desarrollo del potencial del alumno, o el llegar a ser, se consigue a través de un proceso de potenciación personal (producto de la interacción herencia/ambiente). Por tanto, la intervención sobre los distintos sistemas del medio, así como las actuaciones preventivas y estimulantes son cruciales para crear las condiciones favorecedoras del desarrollo del alumno.
- ✓ La meta de la educación, y por tanto de la orientación, es la de lograr la plena autorrealización del alumno, como persona libre, autónoma y responsable.
- ✓ El proceso de orientación es un proceso de aprendizaje, y como tal, requiere ser planificado sistemática y profesionalmente, atendiendo al propio desarrollo del alumno y a las directrices teóricas del aprendizaje, para dar cabida a una variedad de técnicas dirigidas no sólo a los alumnos, sino también a los agentes del proceso educativo formal (institución escolar) como informal (familia y sociedad).
- ✓ La orientación como tarea educativa implica el esfuerzo de todos los comprometidos en el proyecto educativo.

3. LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) constituyen el soporte técnico de la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En dichas etapas la orientación se concibe como un elemento inherente a la propia educación que contribuye al logro de una formación integral, en la medida en que aporta asesoramiento y

apoyo técnico en aquellos aspectos de la educación de carácter más personalizado. Su objetivo debe ser el de contribuir al desarrollo integral y personalizado de todos y cada uno de los alumnos, con respecto al conjunto de capacidades presentes en los objetivos generales de dichas etapas educativas.

En la Comunidad Autónoma de Murcia, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica están regulados por la Orden de 24 de noviembre de 2006 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y dependen orgánicamente del Servicio de Atención a la Diversidad, el cual forma parte de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Dichos Equipos tienen carácter multidisciplinar, están organizados en sectores por áreas geográficas y desarrollan su labor prioritaria en las etapas de Educación Infantil y Primaria, siendo su intervención, con carácter excepcional, en los centros de Educación Especial e Institutos de Enseñanza Secundaria, en colaboración con los Departamentos de Orientación de los respectivos centros. Además, están estructurados en tres ámbitos de organización:

a) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector.
b) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana
c) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica están constituidos por personal docente y no docente. El personal docente lo forman: a) Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía; b) Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad y, c) en algunos Equipos forman parte de su plantilla Maestros especialistas en Audición y Lenguaje (Equipos de Atención Temprana y de sector) y Maestros de Pedagogía Terapéutica (Equipo Específico de Deficiencia Visual). El personal no docente está integrado por Fisioterapeutas y en algunos Equipos personal subalterno.

Al frente de cada uno de los Equipos de Orientación se encuentra un Director y un Secretario que tienen recogidas sus funciones específicas en la citada Orden de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia.

3.1.Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector tienen delimitada un área geográfica donde llevan a cabo sus actuaciones, dirigidas tanto a los centros educativos que en el mismo se ubican, como las demandas procedentes del citado sector.

A comienzos de cada curso escolar, los Equipos de Orientación elaboran un Plan de

Actuación que recogerá todas las tareas a desarrollar en el sector de influencia. En dicha Programación anual se concretarán las actuaciones a desarrollar en cada centro educativo, las cuales serán consensuadas previamente a través de sus Comisiones de Coordinación Pedagógica, de la que forman parte el Equipo de Orientación que atiende el centro.

Según se establece en la Orden de 24 de noviembre de 2006, los Planes anuales de Actuación de los Equipos de Orientación de Sector asegurarán la atención sistemática, semanal o quincenal, a todos los centros del sector, una vez se haya culminado el proceso de incremento de plantilla acordado en el Pacto Social por la Educación. Así mismo, a la hora de distribuir la atención sistemática se dará preferencia a los centros públicos y, concretamente, aquellos que tengan habilitadas aulas abiertas de educación especial o lleven a cabo programas específicos de elevado interés educativo.

Los perfiles profesionales que integran los citados servicios y las funciones que deben desempeñar son los siguientes:

3.1.1. ***Profesores de Enseñanza Secundaria de la Especialidad de Psicología y Pedagogía.*** Forman parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos que les sean asignados y desde ella asumirán responsabilidades respecto a los siguientes ámbitos:

a) Apoyo especializado en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares de etapa.
b) Planificación y desarrollo de programas de intervención
c) Definición de criterios y procedimientos para la adopción de medidas de atención a la diversidad y asesoramiento al profesorado, para la prevención de problemas de desarrollo y/o aprendizaje.
d) Evaluación psicopedagógica y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales o con altas capacidades intelectuales.

3.1.2. ***Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.*** Son orientadores que actúan como apoyo especializado, junto al resto de profesionales del Equipo, en la adecuación entre las necesidades y los recursos psicosocioeducativos (educativos, personales, familiares y sociales), dentro del ámbito de la comunidad educativa. Su competencia institucional es de índole educativa y se encuentra enmarcada en las funciones genéricas de los Equipos de Orientación. Los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, en su función de

Orientación, prestan su especialidad profesional a la valoración e intervención en contextos, familiar, escolar y social, sobre estructuras y procesos que faciliten la adecuada relación entre los mismos, por su influencia decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Asumen, prioritariamente, tareas entre las cuales tienen un peso destacado las de ámbito sectorial. Dichas acciones vienen recogidas en la Orden de 24 de noviembre de 2006 y son, entre otras, las siguientes:

a) **V**aloración de contextos, relación y función del alumno en los mismos.
b) Participación en la evaluación psicopedagógica del alumno.
c) Asesoramiento en la respuesta educativa que el alumno precise, derivada de las necesidades educativas detectadas
d) Apoyo al equipo docente en aspectos de influencia del contexto familiar en la evolución y desarrollo del alumno.
e) Actuaciones de orientación familiar
f) Colaboración con los centros educativos, Centros de Profesores y Recursos y otras Instituciones en actividades de formación.

3.1.3. Maestros especialistas en Audición y Lenguaje. Los maestros especialistas en Audición y Lenguaje adscritos a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica desarrollan funciones de apoyo especializado dirigidas a la respuesta a las necesidades educativas especiales relacionadas con dificultades en la comunicación oral, haciendo especial hincapié en actuaciones de prevención. Destinan la mayor parte de su horario semanal a intervenir directamente en centros, preferentemente en aquellos que no dispongan del citado perfil profesional, siendo prioritaria la atención al alumnado con problemas de comunicación y lenguaje. Las funciones de los especialistas en Audición y Lenguaje se encuentran enmarcadas en las funciones genéricas de los Equipos de Orientación, realizando de forma prioritaria, entre otras, las siguientes actuaciones:

a) Realización de valoraciones de las competencias comunicativas y del lenguaje del alumnado con dificultades en la comunicación, colaborando junto al resto del Equipo, en la toma de decisiones a cerca de las estrategias metodológicas

más adecuadas.

b) Colaboración con el resto del Equipo en la realización de un diagnóstico precoz para poder intervenir adecuadamente y lo antes posible desde los diferentes contextos, todo ello desde el ámbito socio-comunicativos.
c) Colaboración en la elaboración, desarrollo y seguimiento de los programas relacionados con las dificultades en la comunicación de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como en otros programas de carácter preventivo.
d) Colaboración con el profesorado en la elaboración de adaptaciones curriculares en lo que se refiere especialmente a la comunicación y lenguaje.
e) Asesoramiento al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de problemas de lenguaje, así como en su seguimiento.
f) Colaboración desde el ámbito socio-comunicativo, con los centros educativos. Centros de Profesores y Recursos y otras Instituciones en selección y oferta de recursos así como en actividades de formación.
g) Colaboración en la implantación de Sistemas alternativos/aumentativos de la Comunicación (SAAC), en aquellos casos graves que así lo requieran, para desarrollar comprensión y expresión del lenguaje en este alumnado, ofreciendo información y formación al profesorado respecto a la metodología, materiales, etc.
h) Desarrollo y/o facilitación de programas dirigidos a las familias, para que aprendan a estimular los aspectos socio-comunicativos de sus hijos, enseñarles técnicas, facilitarles materiales.

3.1.4. Fisioterapeutas. Los fisioterapeutas adscritos a los Equipos de Orientación Educativa desarrollan funciones de apoyo especializado dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad en el área motriz. Dedican la mayor parte de su horario semanal a la atención directa de estos alumnos. Las funciones que los citados profesionales deberán realizar con carácter preferente son las siguientes:

a) Realizar intervenciones directas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a déficit motor específico.

b) Llevar a cabo el seguimiento y valoración de los tratamientos realizados.
c) Colaborar con el resto de miembros del Equipo de Orientación y con el profesorado de los centros educativos en la identificación, valoración y orientación de las necesidades educativas especiales, relacionadas con el desarrollo motor.
d) Elaborar, en colaboración con el resto de miembros del Equipo de Orientación, protocolos de evaluación que permitan determinar las necesidades de tratamiento de los alumnos con patologías motoras.
e) Colaborar con el profesorado de los centros, en la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con discapacidad motora.
f) Establecer relaciones de colaboración con los fisioterapeutas de otros Equipos de Orientación con la finalidad de diseñar programas y materiales.
g) Valorar las aptitudes físicas del alumno y, en su caso proponer, en colaboración con el resto de miembros del Equipo de Orientación, las ayudas técnicas y adaptaciones del entorno precisas para facilitar su acceso al currículo académico y a las tecnologías de la Información y Comunicación.
h) Informar al profesorado y a las familias de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a déficit motor sobre la intervención fisioterapéutica a realizar, así como orientar sobre posibles actuaciones a llevar a cabo en el ámbito escolar y familiar.

La atención fisioterapéutica es una intervención especializada que pretende la consecución de objetivos curriculares del alumno a través del desarrollo de sus capacidades motrices. Los tipos de atención fisioterapéutica podrán ser *directa*, *indirecta*, o *ambas a la vez*. La decisión del tipo de atención dependerá de la valoración motriz realizada a partir de la observación directa de sus capacidades motrices y características músculo esqueléticas, y de los datos obtenidos de pruebas estandarizadas.

Podemos considerar la *atención directa* como el conjunto de actividades que el fisioterapeuta dirige directamente al alumno con discapacidad motriz, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades motrices. Mientras que la *atención indirecta* es la que se realiza en ausencia del alumno, a través del tutor o la familia, y que incide directamente en él. Esta atención se considera básica e imprescindible ya que hará posible que este alumno pueda acceder, en ausencia

del fisioterapeuta, al máximo desarrollo de las capacidades correspondientes a su propuesta curricular.

EOEP DE CEHEGÍN
C/ Esparteros 22, C.P.30430-Cehegín
Tfno: 968 742200

CTRA. de la Almudena y localidades de su ámbito.

Barranda	Benizar-La Tercia.
Bullas	Calar de la Santa
Calasparra	Campillos y Suertes
Caravaca de la Cruz	
Cañada de la Cruz	
Casas Puerto	Casa de Aledo
Cehegín	La Copa
Inazares	El Moral
Moratalla	Los Odres
Ojós	El Sabinar

EOEP DE CIEZA
C/ Fernando III el Santo, C.P. 30530
Tfno. 968 453832

Abarán	La Algaida
Las Arbolejas	Archena
Bayna	Blanca
Cieza	Ricote

Hoya del Campo
CTRA Ulea y localidades
Villanueva del río Segura
Torre de Junco.

EOEP DEL ALTIPLANO
C/ Reyes Católicos, 8
Casa Cultura C.P. 30520
Jumilla
Tfno. 968 757582

Cañada de Río	Raspay
Jumilla	La Estacada
Yecla	La Zarza

EOEP DE MOLINA DE SEGURA
C/ Joaquín Abellán s/n C.P. Consolación
30500 Molina Tfno. 968 641669

Abanilla	Alguazas	Barinas
La Antigua	Los Baños	Los Beltranes
Ceutí	Caprés	Los Campillos
El Cantón	Cañada de las Leñas	
Ctra. de Fenazar		Las Casicas
Cotillas	Fortuna	La Loma
La Garapacha	Fuente Blanca	El Llano
Lorquí	Matanza de Arriba	
Macisvenda	La Gineta	La Matanza
Peña de la Zafra		Los Torsos
Molina de Segura		Rellano
Rambla Salada		La Huerta
Ribera de Molina		Torre Cotillas
Torrealta		

EOEP MURCIA I
C/ Puente Tocinos, 12
30006 Murcia
Tfno. 968 200368

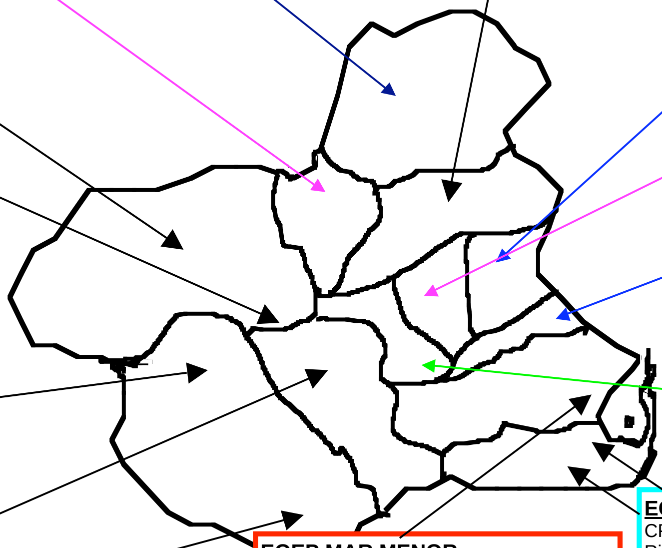
Cabezo Torres	Cobatillas
El Esparragal	Llano de Brujas
Monteagudo	Orilla del Azarbe
El Raal	Santomera
Torreatinos	Casillas
Las Lumbreras	La Cueva
Puente Tocinos	
Murcia	
Santa Cruz y el Siscar	
Ladera del Campillo	

EOEP MURCIA II
C/ Puente Tocinos, 12
30006 Murcia
Tfno. 968 232154

La Albatalía	Churra
Jabalí Viejo	Murcia
La Ñora	El Ranero
Santiago y Zaraiche	
Zarandona	La Arboleja
Espinardo	Guadalupe
El Puntal	
Rincón de Beniscornia	

EOEP DE MULA
C/ Francisco Palazón 2. 30170
Tfno. 968 661051

Albudeite	Ardal
Campos del Río	Casas Nuevas
Fuente Librilla	Mula
El Niño	Pliego
La Puebla de Mula	Yeclar



EOEP MURCIA III: C/ Puente Tocinos, 12, 30006 Murcia
Tfno. 968 233053

La Alberca, Alquerías, Rincón de Villanueva, El Bojar, Ermita de Patiño, El mojón, El Palmar, S. José de la Vega, Sangonera la Verde, Vereda del Reino, Algezares, Beniaján, Beniel, Carrascoy, Los Garres, Murcia, Los Ramos, Santo Ángel., Torreagüera, Zeneta

EOEP MURCIA IV: C/ Puente Tocinos, 12, 30006 Murcia
Tfno. 968 200488

Alcantarilla, Barqueros, Cañada Hermosilla, Ermita Nueva, Jabalí Nuevo, Nonduermas, Puebla de Soto, Rincón de Seca, San Ginés, Santiago el Mayor, Sangonera la Seca, Aljucer, Barrio del Progreso, Era Alta, Los Dolores, M. Legua, Murcia, La Raya, Salabosque,

EOEP DE LORCA
Avda. Juan Carlos I s/n 30800 Lorca.
Tfno. 968 466242

Almendricos	Avilés
Calnegre de los Curas	Cambrón
Los Cegarras	Coy
La Escarihuela	La Escucha
La Hoya	Fuensanta
Lorca	Las Librilleras
Marchena	Los Jarnios
La Paca	Morata
Pozo de la Higuera	Pasico
Puerto Muriel	Puerto Lumbreras
Redón y Venta Ceferino	Purias
Torrecilla	Villaespesa
Virgen de las Huertas	Zardadilla Totana
Zarcilla de Ramos	

EOEP DE TOTANA
Plaza de la Constitución 4, 2º
C.P. 30850 Totana
Tfno. 968 421518

Alhama de Murcia

La Atalaya	Aledo
Cantareros	El Berro
Cañada de Cañarico	
Las Cañadas	Gallego
Lebor	La Costera
Leiva	Librilla
La Majada	Mazarrón
Paretón	Puerto Manú
Riguero	Totana

EOEP DE AGUILAS
C/ Alameda, 23
30880 Aguílas

Águilas

EOEP MAR MENOR
Casa de la Juventud, 30710
Los Alcázares Tfno. 968 171760

Los Alcázares	Balsapintada
Balsicas	Baños y Mendigos
Colonia Ruiz de Alda	
CTRA. de Cuevas del Roylllo	
Fuente Álamo	Corvera
Hoya Morena	Dolores
CTRA del Jimenado	Gea y Truyols
El Mirador	Lobosillo
Las Palas	Lo Pagán

EOEP DE CARTAGENA I
CP Carmen Conde
Rivera de San Javier
968 519990

La Aljorra	Alumbres
La Aparecida	La Asomada
Los Barreros	Barrio Peral
Lo Campano	Canteras
Cartagena	Bº Concepción
Cuesta Blanca	Ermita Tallante
Isla Plana	Los Mateos
Media Legua	Molinos
Los Patojos	Marzagones
Los Roses	Perín
Santa Lucía	S. Antº Abad
Alumbres	Escombreras

EOEP DE CARTAGENA II
CP Carmen Conde
Rivera de San Javier
Tfno. 968 536952

El Albujón	El Algar
Los Belones	Cartagena
Los Dolores	Los Gabatos
Llano del Beal	Las Lomas
La Manga	Los Nietos
Miranda	Portman
La Palma	Roche
Pozo Estrecho	Tentegorra
Santa Ana	Los Urrutias
La Unión	

3.2. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana

Los Equipos de Atención Temprana centran preferentemente sus actuaciones en los centros de Educación Infantil en los que se imparte la etapa de 0-3 años. Las actuaciones de dichos Equipos se vertebran fundamentalmente en torno a las tareas de prevención, colaboración con los Equipos docentes, evaluación psicopedagógica y, en su caso, elaboración del dictamen de escolarización y apoyo a las familias.

El personal docente de los citados Equipos de Orientación dedica dos días semanales a la atención sistemática de las Escuelas Infantiles, un día al programa de servicio abierto, un día al programa de prevención de niños con riesgo y el quinto día en la sede del Equipo para tareas de coordinación, sesiones clínicas, elaboración de informes psicopedagógicos y preparación de material.

En cuanto a las funciones de apoyo especializado los profesionales que los integran tendrán carácter preferente las siguientes:

a) Asesorar y apoyar a los Equipos docentes en todos aquellos aspectos psicopedagógicos y organizativos que afecten al buen funcionamiento del centro.
b) Planificar las acciones para la atención temprana del alumnado con necesidades educativas especiales.
c) Llevar a cabo actuaciones junto con el centro que permitan favorecer su acogida, inserción e integración escolar.
d) Identificar sus necesidades educativas especiales a través de la oportuna evaluación psicopedagógica, así como proponer las medidas necesarias para una adecuada respuesta educativa.
e) Colaborar con los profesionales de los centros de Infantil en el proceso de elaboración, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares necesarias, así como en la adopción de fórmulas organizativas flexibles y en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para responder a sus necesidades educativas especiales.
f) Realizar el dictamen de escolarización de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que vayan a iniciar su escolaridad o que vayan a cambiar de etapa o ciclo educativo a otro centro.
g) Orientar a las familias en aquellos aspectos que resulten básicos para atender a los niños con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja.

En las actuaciones a desarrollar en el ámbito del sector, los Equipos de Atención Temprana dan preferencia al Programa de Prevención de niños de con riesgo, llevando cabo además intervenciones preferentemente relacionadas con:

a) Colaboración con otros organismos e instituciones que presten atención a la infancia con el fin de proyectar acciones conjuntas encaminadas a la prevención, detección e intervención temprana del alumnado con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja.
b) Realización de la evaluación psicopedagógica de los niños y niñas en edad temprana para determinar sus necesidades educativas especiales y proponer, en su caso, su escolarización.
c) Elaboración y difusión de materiales e instrumentos psicopedagógicos que sean de utilidad para los centros y los propios Equipos de Atención Temprana.
d) Coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector y Específicos, fundamentalmente a la hora de llevar a cabo propuestas de escolarización y asegurar el traslado de información a otros ciclos o etapas educativas.

En la actualidad existen cuatro Equipos de Atención Temprana en la Región de Murcia: dos que atienden los municipios de Murcia, Alcantarilla, Santomera y Beniel (EAT Murcia I y Murcia II), el EAT que atiende la comarca del Noroeste y el EAT que atiende los municipios de Cartagena y la Unión.

3.3. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos son de ámbito provincial y desempeñan un papel de complementariedad con respecto al resto de Equipos de Orientación, a los Orientadores de los centros de Educación Especial y a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Su trabajo se dirige fundamentalmente a dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sensorial (auditiva y visual), motora, trastornos graves del desarrollo y en la resolución y mejora de la convivencia escolar en los centros.

En la actualidad, la Consejería de Educación y Cultura, tiene seis Equipos Específicos y una subsede, tal y como viene recogido en la relación siguiente:

- Equipo Específico a la deficiencia visual “A” de Cartagena
- Equipo Específico a la deficiencia visual “B” de Murcia
- Equipo Específico a la deficiencia auditiva (sede central Murcia)
- Equipo Específico a la deficiencia auditiva (subsede de Cartagena)
- Equipo Específico a la deficiencia motora
- Equipo Específico de autismo y graves trastornos del desarrollo
- Equipo Específico de convivencia escolar

El carácter de complementariedad de estos Equipos necesariamente debe traducirse en actuaciones de colaboración y coordinación que eviten duplicar esfuerzos, superponer roles y actuaciones y dejar necesidades o demandas sin respuesta. Asimismo, el principio de complementariedad exige que no haya contradicciones o incoherencias entre los Equipos Específicos y el resto de los Equipos, Orientadores o Departamentos que atienden un mismo centro o alumno, al tiempo que obliga a consensuar y coordinar las actuaciones.

La responsabilidad de la atención psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades sensoriales, motoras o con trastornos graves del desarrollo no es competencia exclusiva de los Equipos Específicos. Esta responsabilidad debe ser compartida por el resto de profesionales de la orientación delimitando, eso sí, en cada caso, claramente los diferentes niveles de coordinación y responsabilidad de cada una en las tareas que han de realizarse en relación con el alumno, el centro y las familias.

El personal docente de los Equipos Específicos dedica, al menos, dos días semanales de atención directa y sistemática a los centros preferentes, con proyecto ABC o con aulas abiertas, dos días semanales al resto de demandas planteadas por los centros educativos y un día a labores de preparación y planificación en la sede del Equipo.

Las funciones de los Equipos Específicos a desarrollar en relación al sector regional son las siguientes:

a) Mantener un conocimiento actualizado de la situación y necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial, motora o con trastornos graves del desarrollo, así como de los recursos disponibles y/o necesarios para atenderlos.
b) Elaborar, adaptar y difundir materiales, instrumentos o medios y tecnologías de ayuda relacionados con la orientación educativa y la intervención psicopedagógica para los alumnos a los que atienden los respectivos Equipos Específicos.

c) Colaborar en la adaptación, el control y el seguimiento de la utilización y aprovechamiento de los medios y tecnologías de ayuda que utilizan los alumnos.
d) Promover el intercambio de experiencias entre los centros que atienden estos alumnos.
e) Asesorar en el diseño y puesta en funcionamiento de programas para la mejora de la convivencia escolar.
f) Realizar la evaluación psicopedagógica de aquellos alumnos que requieran, por sus características o grado de afectación, la utilización de conocimientos, técnicas o instrumentos muy específicos, tanto para la evaluación de sus necesidades educativas como para las orientaciones psicopedagógicas que de ella se deriven.
g) Orientar y colaborar con los demás Equipos de Orientación y orientadores en la realización de la evaluación psicopedagógica de alumnos con menor afectación o trastornos de conducta.
h) Colaborar en los programas de escolarización y en los procesos de cambio de etapa educativa y de transición a la vida adulta y laboral de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a las condiciones de discapacidad sensorial y motora.
i) Promover y colaborar en actividades informativas y formativas a padres.
j) Colaborar y coordinarse con otras instancias e instituciones.

Las funciones de asesoramiento y apoyo especializado a Equipos de Sector, Equipos de Atención Temprana, Orientadores en centros de Educación Especial y Departamentos de Orientación en Institutos de Enseñanza Secundaria que deberán desarrollar son las siguientes:

a) Asesorar sobre la adopción de criterios y medidas generales y específicas de adecuación del currículum a las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial (visual y auditiva), motora o trastornos graves del desarrollo.
b) Colaborar en los procesos de planificación, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares individualizadas.
c) Asesorar en la integración curricular y utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
d) Asesorar y colaborar en el diseño o adaptaciones de procedimientos, estrategias e instrumentos para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y el seguimiento de los

alumnos, así como en las decisiones y reuniones de la modalidad de escolarización más adecuada.

e) Colaborar en el desarrollo de programas normativos y de apoyo qué dinamicen las relaciones entre el centro y la familia e implique a los padres en la educación de su hijo.

f) Asesorar y colaborar con los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria en actividades de orientación profesional e inserción laboral dirigidas a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial (visual o auditiva), motora o trastornos graves del desarrollo.

4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN

A partir de la Orden de 24 de noviembre de 2006 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dictan instrucciones de funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, quedan concretadas las funciones y tareas asignadas a éstos y que están centradas básicamente en dos planos distintos de intervención: a) las referidas al apoyo especializado a los centros de Educación Infantil y Primaria, y b) las relacionadas con el sector de su responsabilidad.

Las primeras, se desarrollan a través de la participación de los Equipos de Orientación en las respectivas Comisiones de Coordinación Pedagógicas, organizadas en torno a las tareas siguientes:

- ✓ Colaboración en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión del Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de etapa. Con el objetivo fundamental de garantizar la atención de la institución escolar a la diversidad del alumnado.
- ✓ Atención individualizada a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Tanto en lo que respecta a la evaluación psicopedagógica de los alumnos que lo precisen, como en lo referido, especialmente, al asesoramiento y colaboración con el profesorado en el seguimiento y apoyo a la respuesta educativa (adaptaciones curriculares individualizadas; criterios de promoción; acceso a la Educación Secundaria Obligatoria;...) proporcionada a dichos alumnos.
- ✓ Potenciación de medidas de acercamiento y cooperación entre el contexto escolar y el familiar. Con la finalidad de conseguir un cambio en los niveles de implicación y

participación de las familias en la dinámica general de los centros educativos.

Mientras que las funciones realizadas por los Equipos de Orientación desde el ámbito sectorial quedan concretadas en tres categorías:

- ✓ Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, que permita especificar las necesidades educativas especiales de los alumnos que lo precisen, proponer la orientación y garantizar la modalidad de escolarización más adecuada para éstos.
- ✓ Colaboración y coordinación con otras instancias e instituciones (Inspección de Educación; Centros de Profesores y de Recursos; otros servicios -sociales, culturales, sanitarios- de la zona;...) en tareas de asesoramiento técnico para una mejor respuesta conjunta a la diversidad, y otras de carácter formativo.
- ✓ Elaboración y difusión de materiales psicopedagógicos e intercambio de experiencias útiles para profesores y Equipos.

El conjunto de funciones mencionadas encuentran su desarrollo en el sector correspondiente a cada Equipo, en razón a las prioridades determinadas por la Consejería de Educación y Cultura para cada curso escolar.

4.1. Niveles de intervención en la atención a la diversidad

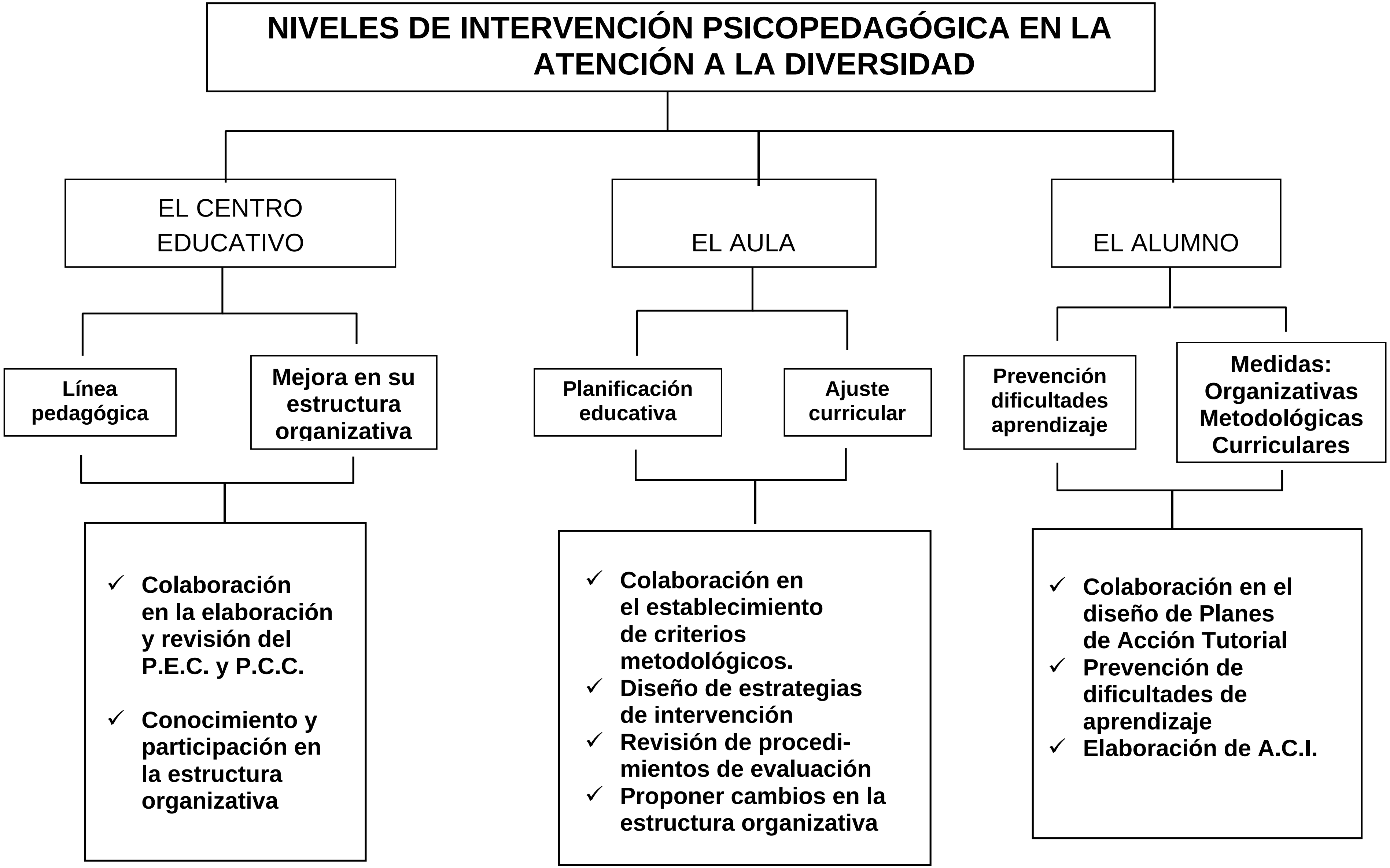
Desde los años 90 y como consecuencia de un nuevo marco legislativo, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se han configurado como uno de los elementos básicos que contribuye a la mejora de la calidad educativa de los centros en su respuesta a la atención a la diversidad.

La respuesta a la diversidad del alumnado, a través de las distintas estrategias de individualización de la enseñanza, y la progresiva integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros educativos, plantea nuevas exigencias y competencias al profesorado que requieren del apoyo y colaboración de distintos profesionales entre los que se encuentran los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En este sentido, la finalidad básica de la intervención psicopedagógica es la de establecer un marco de colaboración con los centros educativos que permita una enseñanza de la calidad. Ha de dirigirse, por tanto, no sólo a aquellos alumnos que presentan algún tipo de déficit, sino necesariamente al continuo de necesidades educativas. Para ello los profesionales de los Equipos de Orientación han de colaborar en la mejora de los procesos educativos, creando las

condiciones adecuadas para que la respuesta educativa de los centros contemple la diversidad, a la vez que prevengan la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje debidas a planteamientos educativos excesivamente rígidos y homogeneizadores.

Para lograr estos objetivos podemos considerar básicamente tres niveles de intervención: a) el centro como institución; b) el aula como lugar donde se desarrollan la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje y; c) el alumno como sujeto perteneciente a la diversidad.


NIVELES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EL CENTRO EDUCATIVO
EL AULA
EL ALUMNO
Línea pedagógica
Mejora en su estructura organizativa
Planificación educativa
Ajuste curricular
Prevención dificultades aprendizaje
Medidas: Organizativas Metodológicas Curriculares
✓ Colaboración en la elaboración y revisión del P.E.C. y P.C.C.
✓ Conocimiento y participación en la estructura organizativa
✓ Colaboración en el establecimiento de criterios metodológicos.
✓ Diseño de estrategias de intervención
✓ Revisión de procedimientos de evaluación
✓ Proponer cambios en la estructura organizativa
✓ Colaboración en el diseño de Planes de Acción Tutorial
✓ Prevención de dificultades de aprendizaje
✓ Elaboración de A.C.I.

a) El centro educativo como institución

El centro educativo constituye el ámbito prioritario de intervención psicopedagógica, por lo que su conocimiento, análisis y comprensión de los diferentes subsistemas que la forman es una tarea fundamental de cara a contextualizar la intervención y establecer las condiciones que hagan posible un trabajo colaborativo entre el Equipo de Orientación, el profesorado y los miembros de la comunidad educativa.

La línea pedagógica del centro y la mejora de su estructura organizativa constituyen el eje básico de intervención a este nivel. En lo que concierne a la primera, la intervención se establece como colaboración en la elaboración, seguimiento y revisión de los documentos institucionales del centro (Proyecto Educativo y Curriculares de Etapa), de manera que sean documentos que a la vez contemplen e incluyan medidas concretas de atención a la diversidad. La intervención para la mejora de la estructura organizativa del centro implica su conocimiento y la participación en la misma (Consejo Escolar, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos de Ciclo), de cara a lograr objetivos que el propio centro educativo se propone (mejorar la coordinación interciclos, establecer canales de participación de todos los miembros de la comunidad educativa, propiciar una línea metodológica común, etc.).

b) El aula

La mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la intervención en el lugar donde se dan la mayoría de los mismos: el aula. El asesoramiento psicopedagógico a este nivel puede entenderse como un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, su puesta en práctica, el seguimiento y evaluación de la actividad escolar. Se trataría pues de establecer un marco de colaboración entre el Equipo de Orientación y los distintos profesores que intervienen en la misma en relación a determinar criterios metodológicos, diseñar estrategias de intervención, revisar los procedimientos de evaluación, proponer cambios en su estructura organizativa y, en definitiva, crear las condiciones para que dicho contexto responda a la diversidad de los alumnos.

c) El alumno como sujeto de intervención

El centro educativo ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, que proporcione una cultura común a todos los alumnos evitando la discriminación y respetando sus características y necesidades individuales.

Tradicionalmente, la intervención psicopedagógica se ha centrado, fundamentalmente,

en un colectivo de alumnos que forman parte de la diversidad: los alumnos con déficit. La nueva concepción de las necesidades educativas especiales implica considerar como sujeto de intervención no sólo al que presenta algún tipo de déficit, sino a todos los alumnos que por diversas circunstancias (grave absentismo escolar, planteamiento educativo desajustado, problemas de aprendizaje, etc.) pueden mostrar dificultades para abordar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje y que como consecuencia de ello precisarán de mayor ayuda o, en todo caso distinta, al resto de sus compañeros.

Desde este punto de vista, la intervención psicopedagógica se centraría a dos niveles: la prevención de dificultades en el aprendizaje o problemas de desarrollo personal y, la adopción de medidas organizativas, metodológicas y curriculares que permitan al alumno conseguir los objetivos básicos de la educación.

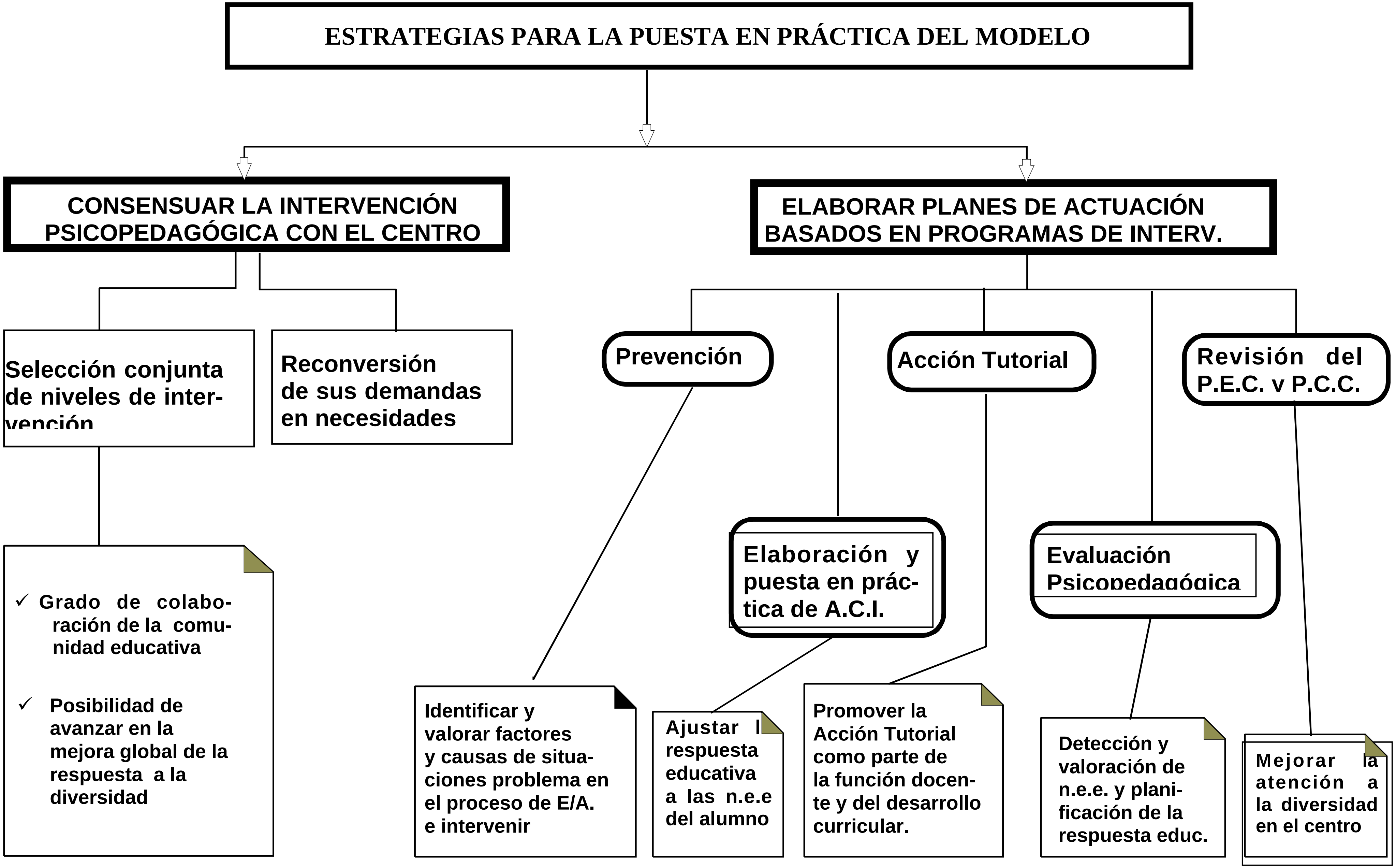
La colaboración, entre otros, en el diseño e implementación de programas de acción tutorial, prevención de dificultades de aprendizaje, así como en la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares individualizadas, constituyen tareas de intervención psicopedagógica que mejoran la calidad educativa para todos los alumnos. La intervención en todos y cada uno de los tres niveles, tendría como finalidad la de avanzar conjuntamente para dar una respuesta a la diversidad.

4.2. Estrategias para la puesta en práctica del modelo de intervención

Los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa se encuentran ante un nuevo reto, el diseñar un modelo de intervención que sea capaz de responder a las demandas de la comunidad educativa y ello haciéndolo compatible con una estructura organizativa que permite un contacto semanal con los centros educativos. Esto supone un cambio importante que implica una nueva concepción de la intervención psicopedagógica dirigida a la mejora de la calidad.

Por tanto, se hace necesario la adopción de una serie de estrategias que nos faciliten la puesta en marcha de este nuevo modelo y entre las que podemos destacar: a) la reconversión de las demandas de los centros educativos en necesidades y; b) la puesta en funcionamiento de un plan de actuación basado en programas de intervención.

La intervención psicopedagógica pasa necesariamente por el análisis de las necesidades del sector. La evaluación de las mismas implica la recogida de las demandas planteadas por cada uno de los centros educativos y su reconversión en necesidades concretas a las que se pueda dar respuesta de forma conjunta. La decisión sobre cuáles van a ser objeto de intervención estará en función del grado de colaboración e implicación del profesorado del centro educativo y la posibilidad de avanzar en el objetivo de conseguir una mejora en la respuesta a la diversidad.


ESTRATEGIAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO
CONSENSUAR LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON EL CENTRO
ELABORAR PLANES DE ACTUACIÓN BASADOS EN PROGRAMAS DE INTERV.
Selección conjunta de niveles de inter-vención
Reconversión de sus demandas en necesidades
✓ Grado de colaboración de la comunidad educativa
✓ Posibilidad de avanzar en la mejora global de la respuesta a la diversidad
Prevención
Acción Tutorial
Revisión del P.E.C. y P.C.C.
Elaboración y puesta en práctica de A.C.I.
Evaluación Psicopedagógica
Identificar y valorar factores y causas de situaciones problema en el proceso de E/A. e intervenir
Ajustar l respuesta educativa a las n.e.e del alumno
Promover la Acción Tutorial como parte de la función docente y del desarrollo curricular.
Detección y valoración de n.e.e. y planificación de la respuesta educ.
Mejorar la atención a la diversidad en el centro

Las experiencias llevadas a cabo demuestran que la elaboración de planes de actuación basados en Programas de Intervención permite evitar un funcionamiento mediante actuaciones aisladas y puntuales que no consiguen el objetivo de mejorar la atención a la diversidad y por tanto la calidad de la enseñanza. La prevención de dificultades de aprendizaje y/o desarrollo personal, la mejora de la acción tutorial, la participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en la revisión y actualización de los Proyectos Educativo y Curriculares, la evaluación y el seguimiento de alumnos con necesidades educativas especiales y la adopción de medidas para la respuesta a la diversidad son, entre otros, programas que articulados en función de las necesidades de cada centro educativo nos permiten organizar la tarea psicopedagógica de forma más natural y eficaz, con unos objetivos claros y fácilmente evaluables.

Este tipo de funcionamiento conlleva ventajas tanto para el centro educativo como para la organización del propio Equipo. El centro percibe una respuesta que mejora sus niveles de competencia y funcionamiento, a la vez que se convierte en participe directo de dicha respuesta. El Equipo de Orientación se dinamiza, en la medida que exige de un conocimiento más exhaustivo de las necesidades y la elaboración de los programas correspondientes; se fomenta en este la labor interdisciplinar del Equipo, ya que todos los profesionales participan en la elaboración de los mismos, y se facilita la evaluación y el seguimiento de los objetivos, así como la revisión y la mejora de los programas en función de las características de cada centro, dando contenido a la coordinación interna del Equipo.

El cambio en la respuesta a la diversidad pasa por lograr un cambio en la actitud de los docentes y asesores externos hacia la revisión sobre su propia práctica, mediante el establecimiento de una dinámica de trabajo más funcional, colaborativa y coordinada, que permita orientar la misma a la consecución de una mejora sustancial en la calidad educativa.

5. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los Centros de Educación Especial disponen en la actualidad de un Servicio de Orientación Educativa que esta integrado por un profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía y un Trabajador Social, los cuales forman parte de la plantilla del centro. Este Servicio de Orientación tiene tres ámbitos de intervención: a) apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje; b) apoyo al Plan de Acción Tutorial y; c) apoyo a la Etapa de Transición a la Vida Adulta.

Las funciones a desarrollar por parte del psicopedagogo en los tres ámbitos son las siguientes:

a) Colaborar, a través de la participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en los procesos de desarrollo y aplicación, evaluación y, en su caso, revisión de los Proyectos Curriculares de etapa.
b) Participar en la elaboración o revisión, en su caso, del Plan de Acción Tutorial, con el fin de lograr la mayor implicación posible del profesorado en esta tarea y, consecuentemente, intentar garantizar el desarrollo integral de todo el alumnado.
c) Impulsar la coordinación de los diferentes profesionales de los Centros de Educación Especial en todos los proyectos y actuaciones que se lleven a cabo.
d) Elaborar y desarrollar programas de prevención de conductas problemáticas.
e) Impulsar y participar en el funcionamiento de los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos.
f) Asesorar y colaborar en la formulación, seguimiento o, en su caso, revisión de las medidas de atención a la diversidad contempladas en el Proyecto Educativo y en los Proyectos Curriculares de Etapa.
g) Realizar la evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de aquellos alumnos que lo precisen.
h) Colaborar con el profesorado en la elaboración, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares individualizadas.
i) Proporcionar información, apoyo y colaboración a las familias.
j) Impulsar y colaborar en el desarrollo de programas de formación dirigidos a familias.
k) Colaborar en el seguimiento del funcionamiento de la Etapa de Transición a la Vida Adulta y la elaboración del plan de tratamiento personalizado.
l) Favorecer la permanencia en el sistema educativo del alumnado que por razones sociales, culturales, económicas, geográficas, étnicas o de cualquier otro tipo, se encuentran en situación de desigualdad o desventaja.
m) Colaborar en la adecuación y concreción del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado, la acreditación de los mismos, así como los criterios de promoción.
n) Favorecer con rigor y exhaustividad, en coordinación con el profesorado y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes en contextos educativos lo más normalizados posible, atendiendo a los principios de integración y sectorización

de la atención educativa.

o) Impulsar experiencias de escolarización combinada, especialmente con el alumnado que se encuentra escolarizado actualmente en centros de Educación Especial.

Los Trabajadores Sociales, en el ámbito del centro educativo y las familias tendrán las siguientes funciones específicas:

a) Conocer las características del entorno, así como las necesidades sociales y educativas e identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar su máximo aprovechamiento.
b) Colaborar en el desarrollo de programas para dar respuesta a necesidades sociales de los alumnos.
c) Canalizar demandas de evaluación psicopedagógica y participar en la realización de las mismas, aportando criterios sobre la evaluación del contexto socio-familiar y social y, en su caso, realizando dicho análisis.
d) Proporcionar información a las familias sobre los recursos de carácter socio-comunitario existentes el ámbito del sector.
e) Participar, en coordinación con el psicólogo o pedagogo del centro, en el establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y las familias.
f) Participar en tareas de formación y orientación familiar.
g) Colaborar en los procesos de acogida y mediación social.

Los profesionales del Servicio de Orientación de los Centros de Educación Especial coordinan sus actuaciones con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Departamentos de Orientación de los centros de Enseñanza Secundaria y con otras instituciones sociales o educativas.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2006). *Orientación educativa y cambio escolar. Investigación en la escuela*. Barcelona: Diada Editora S.L.

Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Síntesis.

Álvarez, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Alvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona. Paidos.

Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

García, N. (1994). *La programación de la tarea psicopedagógica*. Madrid: MEC.

Hernández, F. (1989): El asesor Psicopedagógico en los Centros. *Cuadernos de Pedagogía,* nº 168, pp. 82-85.

Huguet, T. (1993): Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del Asesor Psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa, 19, pp. 70-78.*

Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.

Marchesi, A. (1990). Intervención psicopedagógica en la escuela. En compilación de Beltrán y otros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Martín, E. y Solé, I. (1990). Intervención Psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En compilación de Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.

M.E.C. (1990): *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Serie Documentos. Madrid: MEC

M.E.C. (1996). *Instrucciones sobre la Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Madrid: MEC.

Nieto, J.M. y Botias, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.* Barcelona: Ariel.

Orden de 24 de octubre de 2006 de la CARM por la que se dictan Instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Rodríguez, S. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa.* Barcelona: PPU.

Rodríguez, M.L. (1994). *Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

Sánchez, E. y Ochoa, I. (1995): Profesores y Psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa, 36, pp. 69-79.*

Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid: Pirámide.

Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa.* Madrid: Pirámide.

Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Nieto, J.M. y Botias, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.* Barcelona: Ariel.

Esta obra se centra en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, describiendo cual ha sido su desarrollo normativo en el pasado y cuál su funcionamiento en el presente. Desde el deseo de mostrar la historia que tienen detrás estos equipos, como elemento de reflexión y punto de partida para plantear su proyección futura; con ese objetivo se presentan ideas y propuestas que mejoren la calidad del asesoramiento y contribuyan a potenciar la relación entre éste y los centros escolares.

Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid: Pirámide.

En los capítulos de esta obra, la orientación y la intervención psicopedagogía se presentan integradas en el marco educativo donde la enseñanza, el aprendizaje y la organización escolar tienen un papel central. De igual forma se aborda el mundo de la práctica profesional y de las acciones que se han ido conformando en el transcurso de experiencias vitales únicas, en razón al trasfondo cultural de referencia.

Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa.* Madrid: Pirámide.

Este libro analiza la transformación que la orientación psicopedagógica ha sufrido desde su nacimiento hasta llegar a concebirla como un componente integral favorecedor del proceso educativo, lo que ha exigido una adecuación de los orientadores a las necesidades tan cambiantes de la sociedad actual. El interés de la obra radica en la visión de la orientación desde la perspectiva de la calidad (TQM), apostando por el modelo de Programas Comprensivos de Orientación, el desarrollo de los principales modelos de intervención psicopedagógica de las administraciones educativas de España, la Unión Europea y Estados Unidos. Y por último, aborda algunos de los retos que depara el futuro a la profesión.

ENLACES WEB

http://orientacioneducativa.net/

http://www.orientaeduc.com/

http://www.brujulaeducativa.com/asesoramiento/

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/orientacion/index.html

http://www.orientared.com/

ACTIVIDADES

1. Define en nuestro sistema educativo los elementos clave de la orientación educativa.

2. Haz un breve recorrido legislativo, desde la LODE (1985) a la LOE (2006) por el tratamiento dado a la orientación educativa.

3. Determina los tres niveles en los que se define la orientación dentro del sistema educativo.

AUTOEVALUACIÓN

1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica constituyen el soporte técnico de la orientación:

- **a)** Etapa de Infantil
- **b)** Etapa de Secundaria
- **c)** Etapa Básica
- **d)** Etapa de Infantil y Primaria

2. Los Equipos de Orientación Educativa están formados por:

- **a)** Personal docente
- **b)** Personal docente y no docente
- **c)** Personal no docente
- **d)** Personal de administración y servicios

3. Los Equipos de Orientación elaboran un Plan de Actuación donde se recogen las tareas a desarrollar en cada centro educativo y se consensuan a través de:

- a) Claustro de profesores
- b) Equipo Directivo
- c) Consejo Escolar
- d) Comisión de Coordinación Pedagógica

4. El Servicio de Orientación Educativa de los centros de Educación Especial, tiene como ámbito de intervención:

- a) Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje
- b) Apoyo al plan de acción tutorial
- c) Apoyo a la etapa de Transición a la Vidal Adulta
- d) Los tres ámbitos citados

5. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana tienen como ámbitos de actuación:
    a) Los centros educativos de Infantil y Primaria
    b) Las Escuelas de Educación Infantil
    c) Los centros de Enseñanza Secundaria
    d) Los centros de atención temprana

6. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos están formados por los profesionales:
    a) Profesores de la Especialidad de Psicología y Pedagogía
    b) Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad
    c) Maestros especialistas en Audición y Lenguaje
    d) Los tres perfiles profesionales anteriores

7. El derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional se contempla en:
    a) La Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE)
    b) La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
    c) La Ley Orgánica de Educación (LOE)
    d) La Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE)

8. Los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad son profesionales que forman parte de la plantilla de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y tienen como función:
    a) Evaluar las capacidades del alumnado con necesidades educativas especiales
    b) Valorar los contextos educativo y socio-familiar, la relación entre ellos y función del alumno con necesidades educativas especiales en los mismos.
    c) Prestar intervención psicoterapéutica especializada
    d) Coordinar las actuaciones de los maestros en los centros

9. Los centros de Educación Especial disponen en su plantilla de un servicio de orientación educativa integrado por:
    a) Un profesor de Psicología y Pedagogía y un Trabajador Social
    b) Un maestro Orientador
    c) Un maestro especialista en Audición y Lenguaje y un profesor de Psicología y Pedagogía
    d) Un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

10. El modelo de intervención de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la

Región de Murcia, así como las funciones de cada uno de los profesionales que los integran, están contemplados en:

a) Ley Orgánica de Ecuación (LOE)
b) Orden de 24 de noviembre de 2006
c) Orden de 9 de diciembre de 1992
d) Resolución de 13 de septiembre de 2005

SOLUCIONES

1 a), 2 b), 3 c), 4 d), 5 b), 6 d), 7 a), 8 b), 9 a), 10 b)

EOEP DE CEHEGÍN
C/ Esparteros 22, C.P.30430-Cehegín
Tfno: 968 742200

CTRA. de la Almudena y localidades de su ámbito.

Barranda, Benizar-La Tercia, Bullas, Calar de la Santa, Calasparra, Campillos y Suertes, Caravaca de la Cruz, Cañada de la Cruz, Casas Puerto, Casa de Aledo, Cehegín, La Copa, Inazares, El Moral, Moratalla, Los Odres, Ojós, El Sabinar

EOEP DE CIEZA
C/ Fernando III el Santo, C.P. 30530
Tfno. 968 453832

Abarán, La Algaida, Las Arbolejas, Archena, Bayna, Blanca, Cieza, Ricote, Hoya del Campo, CTRA Ulea y localidades, Villanueva del río Segura, Torre de Junco.

EOEP DEL ALTIPLANO
C/ Reyes Católicos, 8
Casa Cultura C.P. 30520
Jumilla
Tfno. 968 757582

Cañada de Río, Raspay, Jumilla, La Estacada, Yecla, La Zarza

EOEP DE MOLINA DE SEGURA
C/ Joaquín Abellán s/n C.P. Consolación
30500 Molina Tfno. 968 641669

Abanilla, Alguazas, Barinas, La Antigua, Los Baños, Los Beltranes, Ceutí, Caprés, Los Campillos, El Cantón, Cañada de las Leñas, Ctra. de Fenazar, Las Casicas, Cotillas, Fortuna, La Loma, La Garapacha, Fuente Blanca, El Llano, Lorquí, Matanza de Arriba, Macisvenda, La Gineta, La Matanza, Peña de la Zafra, Los Torsos, Molina de Segura, Rellano, Rambla Salada, La Huerta, Ribera de Molina, Torre Cotillas, Torrealta

EOEP MURCIA I
C/ Puente Tocinos, 12
30006 Murcia
Tfno. 968 200368

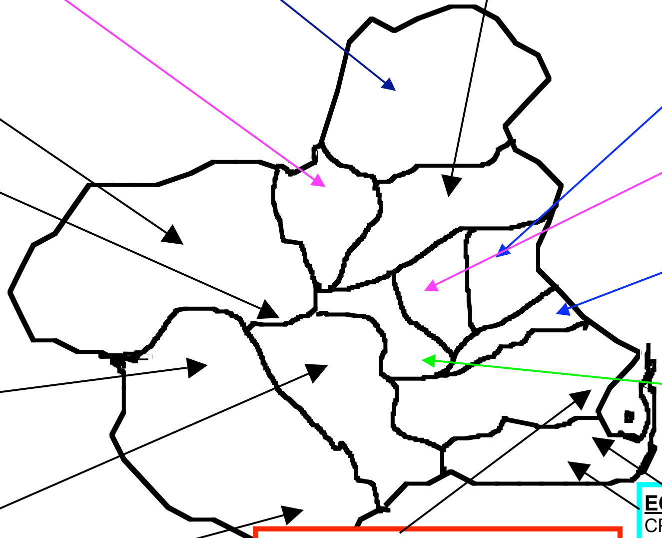
Cabezo Torres, Cobatillas, El Esparragal, Llano de Brujas, Monteagudo, Orilla del Azarbe, El Raal, Santomera, Torreatinos, Casillas, Las Lumbreras, La Cueva, Puente Tocinos, Murcia, Santa Cruz y el Siscar, Ladera del Campillo

EOEP MURCIA II
C/ Puente Tocinos, 12
30006 Murcia
Tfno. 968 232154

La Albatalía, Churra, Jabalí Viejo, Murcia, La Ñora, El Ranero, Santiago y Zaraiche, Zarandona, La Arboleja, Espinardo, Guadalupe, El Puntal, Rincón de Beniscornia

EOEP DE MULA
C/ Francisco Palazón 2. 30170
Tfno. 968 661051

Albudeite, Ardal, Campos del Río, Casas Nuevas, Fuente Librilla, Mula, El Niño, Pliego, La Puebla de Mula, Yeclar



EOEP MURCIA III: C/ Puente Tocinos, 12, 30006 Murcia
Tfno. 968 233053

La Alberca, Alquerías, Rincón de Villanueva, El Bojar, Ermita de Patiño, El mojón, El Palmar, S. José de la Vega, Sangonera la Verde, Vereda del Reino, Algezares, Beniaján, Beniel, Carrascoy, Los Garres, Murcia, Los Ramos, Santo Ángel., Torreagüera, Zeneta

EOEP MURCIA IV: C/ Puente Tocinos, 12, 30006 Murcia
Tfno. 968 200488

Alcantarilla, Barqueros, Cañada Hermosilla, Ermita Nueva, Jabalí Nuevo, Nonduermas, Puebla de Soto, Rincón de Seca, San Ginés, Santiago el Mayor, Sangonera la Seca, Aljucer, Barrio del Progreso, Era Alta, Los Dolores, M. Legua, Murcia, La Raya, Salabosque,

EOEP DE LORCA
Avda. Juan Carlos I s/n 30800 Lorca.
Tfno. 968 466242

Almendricos, Avilés, Calnegre de los Curas, Cambrón, Los Cegarras, Coy, La Escarihuela, La Escucha, La Hoya, Fuensanta, Lorca, Las Librilleras, Marchena, Los Jarnios, La Paca, Morata, Pozo de la Higuera, Pasico, Puerto Muriel, Puerto Lumbreras, Redón y Venta Ceferino, Purias, Torrecilla, Villaespesa, Virgen de las Huertas, Zardadilla Totana, Zarcilla de Ramos

EOEP DE TOTANA
Plaza de la Constitución 4, 2º
C.P. 30850 Totana
Tfno. 968 421518

Alhama de Murcia, La Atalaya, Aledo, Cantareros, El Berro, Cañada de Cañarico, Las Cañadas, Gallego, Lebor, La Costera, Leiva, Librilla, La Majada, Mazarrón, Paretón, Puerto Manú, Riguero, Totana

EOEP DE AGUILAS
C/ Alameda, 23
30880 Aguilas

Águilas

EOEP MAR MENOR
Casa de la Juventud, 30710
Los Alcázares Tfno. 968 171760

Los Alcázares, Balsapintada, Balsicas, Baños y Mendigos, Colonia Ruiz de Alda, CTRA. de Cuevas del Roylllo, Fuente Álamo, Corvera, Hoya Morena, Dolores, CTRA del Jimenado, Gea y Truyols, El Mirador, Lobosillo, Las Palas, Lo Pagán

EOEP DE CARTAGENA I
CP Carmen Conde
Rivera de San Javier
968 519990

La Aljorra, Alumbres, La Aparecida, La Asomada, Los Barreros, Barrio Peral, Lo Campano, Canteras, Cartagena, Bº Concepción, Cuesta Blanca, Ermita Tallante, Isla Plana, Los Mateos, Media Legua, Molinos, Los Patojos, Marzagones, Los Roses, Perín, Santa Lucía, S. Antº Abad, Alumbres, Escombreras

EOEP DE CARTAGENA II
CP Carmen Conde
Rivera de San Javier
Tfno. 968 536952

El Albujón, El Algar, Los Belones, Cartagena, Los Dolores, Los Gabatos, Llano del Beal, Las Lomas, La Manga, Los Nietos, Miranda, Portman, La Palma, Roche, Pozo Estrecho, Tentegorra, Santa Ana, Los Urrutias, La Unión

NIVELES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

EL CENTRO EDUCATIVO

Línea pedagógica

Mejora en su estructura organizativa

- ✓ **Colaboración en la elaboración y revisión del P.E.C. y P.C.C.**
- ✓ **Conocimiento y participación en la estructura organizativa**

EL AULA

Planificación educativa

Ajuste curricular

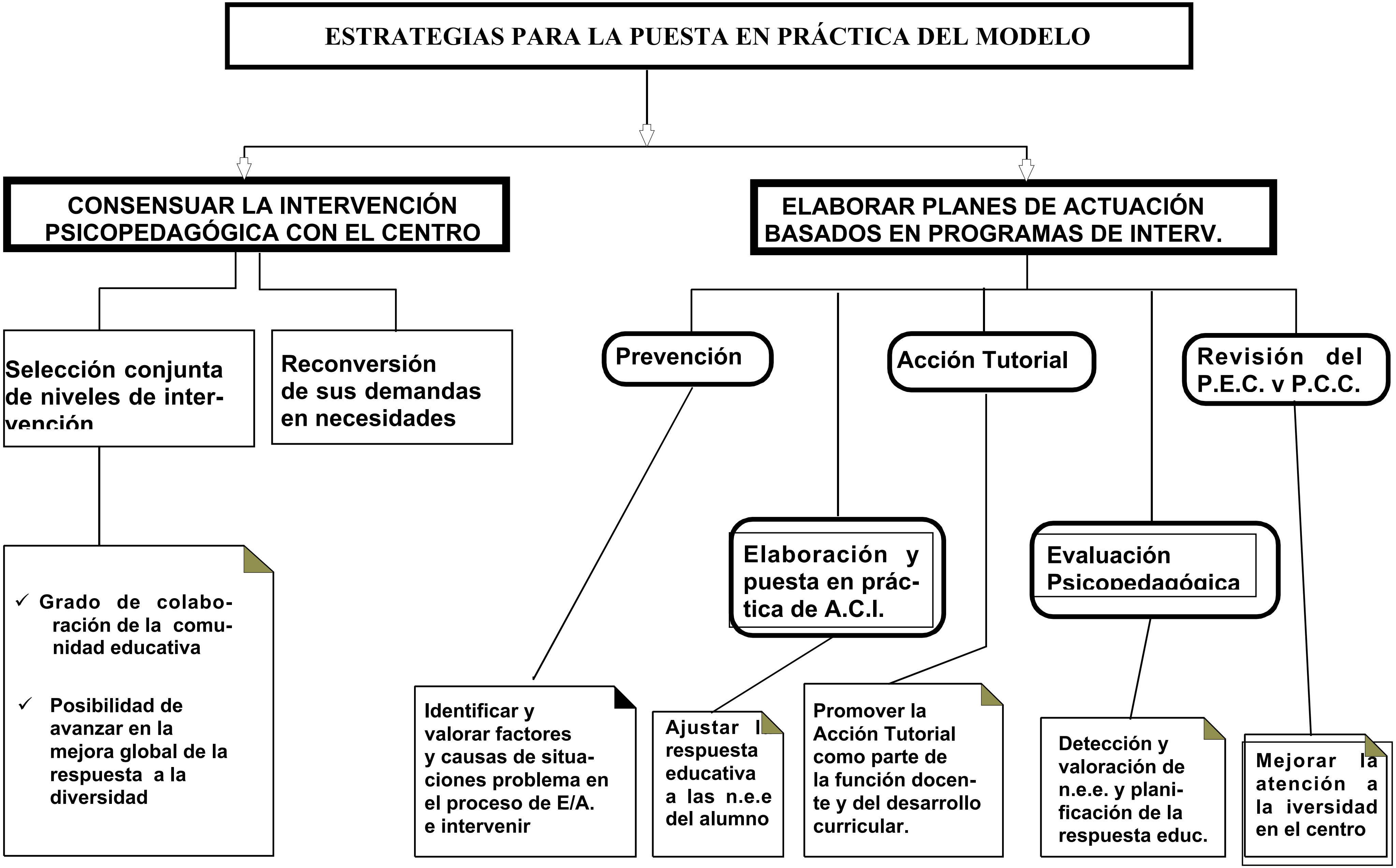
- ✓ **Colaboración en el establecimiento de criterios metodológicos.**
- ✓ **Diseño de estrategias de intervención**
- ✓ **Revisión de procedimientos de evaluación**
- ✓ **Proponer cambios en la estructura organizativa**

EL ALUMNO

Prevención dificultades aprendizaje

Medidas: Organizativas Metodológicas Curriculares

- ✓ **Colaboración en el diseño de Planes de Acción Tutorial**
- ✓ **Prevención de dificultades de aprendizaje**
- ✓ **Elaboración de A.C.I.**


ESTRATEGIAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO
CONSENSUAR LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON EL CENTRO
ELABORAR PLANES DE ACTUACIÓN BASADOS EN PROGRAMAS DE INTERV.
Selección conjunta de niveles de inter-vención
Reconversión de sus demandas en necesidades
Prevención
Acción Tutorial
Revisión del P.E.C. y P.C.C.
Elaboración y puesta en prác-tica de A.C.I.
Evaluación Psicopedagógica
✓ Grado de colabo-ración de la comu-nidad educativa
✓ Posibilidad de avanzar en la mejora global de la respuesta a la diversidad
Identificar y valorar factores y causas de situa-ciones problema en el proceso de E/A. e intervenir
Ajustar l respuesta educativa a las n.e.e del alumno
Promover la Acción Tutorial como parte de la función docen-te y del desarrollo curricular.
Detección y valoración de n.e.e. y plani-ficación de la respuesta educ.
Mejorar la atención a la iversidad en el centro

PROGRAMAS DE ACTUACIÓN: ATENCIÓN TEMPRANA, EOEPS ESPECÍFICOS Y GENERALES Y CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

María del Mar Leal Baeza

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina de Segura

RESUMEN

En la Historia de la Educación nos encontramos con distintas modalidades de intervención en Orientación Educativa. Su análisis nos lleva a concluir como más adecuada en el contexto escolar la intervención por programas o bien mediante la oferta de servicios que actúan por programas. Definimos el concepto de programa deteniéndonos en sus elementos básicos tomando como referencia las leyes educativas vigentes. Considerando el modelo organizativo de nuestra Comunidad Autónoma a través de la intervención especializada de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en las etapas de E. Infantil y Primaria, detallamos algunos de los programas de trabajo que se desarrollan en los centros educativos.

Palabras clave: Orientación educativa, Modelos de intervención, Necesidades educativas especiales, Programas de actuación, Educación Especial, Atención Temprana, Trastornos generalizados del desarrollo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

"La Orientación psicopedagógica es definida como un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos" (*Bisquerra*, 1996).

Bajo este concepto se reúnen distintas tipologías de la orientación entre las que podemos destacar:

- La orientación académica como un proceso de ayuda al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que le depara la vida académica. El proceso de ayuda se refiere siempre a situaciones de ayuda en actividades escolares, y para que a lo largo de su recorrido por la escuela realice elecciones de acuerdo con sus intereses, capacidades y motivaciones.
- La orientación profesional es un proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión y trabajo determinado. Trata de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales.
- La orientación personal apunta hacia la vida interior del hombre, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno.

Rodríguez Espinar señala como principios básicos de la orientación:

La prevención: supone actuaciones de tipo proactivo, es decir actuar antes de que surja el problema. La prevención como concepto comunitario, pone su énfasis en la comunidad, en el grupo, pretende reducir los riesgos de la totalidad de los miembros de un sistema mejorando las condiciones existentes o previniendo posibles problemas.

El **desarrollo**: implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano. Supone considerar al individuo en un continuo crecimiento y la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dentro de este proceso en algunos "momentos críticos" la orientación debe ser particularmente intensa.

La **intervención social:** la orientación no solo ha de tener en cuenta el contexto en el que se realiza sino también la posibilidad de intervenir sobre él. La actividad orientadora estará dirigida a la modificación de aspectos concretos del contexto. Así mismo la orientación, desde esta perspectiva, tratará de ayudar al alumno a concienciarse de los obstáculos que se le ofrecen en su entorno y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos.

Con este paradigma teórico de fondo vamos a analizar cómo se concreta todo ello en la práctica, en unos programas de intervención enmarcados en la estructura básica de la orientación en las etapas educativas de Infantil, Primaria y más particularmente en la Educación Especial.

2. LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN.

La Orientación es considerada en España como en el resto de los países de la Unión Europea, un factor fundamental para el logro de la calidad educativa. En este sentido se ha pronunciaba pronunciado la resolución del Consejo de la Unión Europea de mayo del 2004 sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.

Ya en la resolución del Consejo de Europa de 2002 sobre la educación permanente se recomendaba que se diera prioridad a los servicios de información, orientación y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos en relación con las oportunidades de educación y formación en Europa.

Los resultados del informe de la OCDE sobre el rendimiento de los alumnos, el fracaso escolar y las altas tasas de abandono escolar hacen necesario dar más prioridad a la atención a la diversidad en general y a la orientación escolar y profesional en particular.

Se considera la inversión en Orientación como la puesta en marcha de estrategias de prevención precoz que puedan reducir de manera significativa la falta de adecuación entre la educación y la formación y las necesidades del mercado de trabajo y la sociedad en general.

En 2004 el informe de la Comisión sobre la aplicación de la estrategia de Lisboa "Educación y formación 2010" define la orientación como "una de las cuatro acciones claves para crear entornos de aprendizaje abiertos atractivos y accesibles".

Vemos pues que es imprescindible una sólida red de servicios de orientación tanto en la Educación Infantil, como en la Primaria, así como en el resto de modalidades educativas como la Educación Especial, para conseguir una educación de calidad que ofrezca medidas de carácter preventivo y que implemente cuantos recursos sean necesarios cuando se detecte cualquier dificultad.

En la Ley General de Educación (LGE, 1970) empieza a considerarse la orientación, pero es en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990) donde se establece un continuo de acciones encaminadas a lograr una formación integral de los alumnos que va desde la Acción Tutorial de un profesor con sus alumnos hasta la intervención especializada del experto. La intervención a nivel de sistema escolar se organiza en sectores para las etapas de Educación Infantil y Primaria mediante la intervención de profesionales de la Pedagogía, la Psicología, el Trabajo Social… que se agrupan en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Los ámbitos de intervención de los equipos interdisciplinares son especialmente la atención a la diversidad, la prevención y el desarrollo, el asesoramiento y apoyo técnico la formación y la investigación e innovación.

Todas estas actividades se enmarcan en la definición de Orientación de *Bisquerra* como "*un proceso de ayuda continua..… mediante programas de intervención educativa y social basadas en principios científicos y filosóficos".*

De igual forma, suscribimos la definición de Modelo de Intervención que plantea *Bisquerra R. y Álvarez* (1998), cuando afirman que: "*es una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación."* Todo modelo de intervención en orientación lo entendemos como una guía para la acción, por ello, estos modelos son prescriptos-normativos, es decir, establecen la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir y normativizan las acciones. En este sentido ordenan, secuencian y sistematizan las acciones prácticas en relación con la orientación.

Los autores anteriormente mencionados sostienen que los modelos de intervención en orientación deben cumplir básicamente dos funciones:

1. Sugerir procesos y procedimientos concretos de acción en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se demuestra empíricamente a través de la investigación científica;
2. Sugerir líneas de investigación en cuanto a validar la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.

3. LOS MODELOS DE ORIENTACIÓN

Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado recientemente que todavía es escasa la literatura sobre modelos de orientación y sus tipos, no obstante diversos autores han realizado propuestas de clasificación de estos modelos.

Es posible encontrar distintas clasificaciones de modelos según el criterio utilizado. Así, *Velaz y Ureta* (1998) proponen la siguiente clasificación:

1. Empleando un **criterio histórico**, *Rodríguez Moreno*(1995), distingue los siguientes "modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX ":

- Modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1980),
- Modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).

Modelos modernos de Orientación Educativa y profesional:
- La orientación entendida como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932).
- La orientación como proceso clínico.
- La orientación como consejo o proceso de ayuda para la toma de decisiones.
- La orientación como sistema metodológica ecléctico.

Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas);
- La orientación como un conjunto o constelación de servicios.
- La orientación como reconstrucción social.
- La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación.
- La orientación facilitadora del desarrollo personal.

- **Modelos centrados en las necesidades** sociales contemporáneas;
- La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta.
- Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora.
- Los Programas Integrales de Orientación preventiva.
- Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.

2. *Parker* (1868), clasifica los modelos en función del **estilo y la actitud del orientador** en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad – no directividad y enfoque existencialista –conductista), distinguiendo modelo de rasgos y factores; modelo espontáneo – intuitivo; modelo rogeriano; modelo pragmático – empírico; modelo conductista; modelo ecléctico.

3. En función del **tipo de relación que se establece entre orientador y orientado,** *Escudero* (1986) clasifica los modelos del siguiente modo;
   3.1.Modelo psicométrico: el orientador es el experto de una serie de técnicas y el profesor el destinatario de los resultados de las mismas.
   3.2.Modelo clínico – médico; basada en el diagnóstico. El orientador diagnóstico y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor.
   3.3.Modelo humanista; la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor es concebido como orientador.

4. Castellano (1995) diferencia los siguientes modelos:
   4.1. *Modelo de counseling*; se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una prudente utilización.
   4.2. *Modelo de consulta*; centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.
   4.3. *Modelo tecnológico*; con las limitaciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo, que pretende fundamentalmente informar y que goza de un importante auge en otros países, desarrolla en el nuestro experiencias por el momento poco relevantes.
   4.4. *Modelo de servicios*; se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.
   4.5. *Modelo de programas*; una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación.
   4.6. *Modelo de servicios actuando por programas*; Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

En un trabajo desarrollado por *Repetto* (1994) con objeto de valorar los logros de las investigaciones básicas y aplicadas en la Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica, diferencia cuatro tipos de modelos:

- Asesoramiento o Consejo (counseling),
- Servicios puros o mixtos,
- Programas,
- Consulta y tecnológico.

Tras el análisis de esa tipología concreta el modelo tradicional de carácter terapéutico y personalizado que reside en el Asesoramiento o Consejo y el modelo de intervención por programas.

En la Comunidad Autónoma de Murcia, los modelos más influyentes en la propuesta de Orientación Educativa son:

MODELO DE SERVICIOS

Las intervenciones en el marco de este modelo pueden ser tanto grupales como individuales. Sigue un procedimiento conformado por dos fases:

1. La solicitud de asistencia la hace el sujeto que necesita ayuda.
2. Desde la institución se atienden los requerimientos de sujeto necesitado.

La intervención puede variar según sea un servicio público o privado; en los servicios-privados de orientación, la intervención es a través de un modelo de servicio que introduce las adaptaciones oportunas. El modelo de servicio se encuentra plenamente identificado con las instituciones públicas de carácter social y educativo. Las tareas y funciones desarrolladas por los servicios de orientación generalmente son concretadas desde arriba, actuando sobre el

problema y no sobre el contexto donde se desarrolla la situación, es una intervención remedial, centrada en el especialista, donde hay poca actuación de los agentes educativos y comunitarios.

En la práctica observamos que los servicios de orientación escolar según este modelo se caracterizan por ser reactivos en vez de proactivos, centrados en el orientador como especialista, su intervención está dirigida a algunos miembros de la población educativa y su relación con la institución escolar y en la comunidad escolar sigue siendo marginal y pasiva.

Así los servicios de orientación a fin de que puedan ser efectivos, eficientes, eficaces, han de adecuarse a la situación actual y saber compartir con el resto de modelos de intervención como el de programas.

MODELO DE PROGRAMAS

Este modelo surge como respuesta a las insuficiencias demostradas por el modelo de servicios.

Un **programa** es definido pues según el diccionario de C.C. de la Educación como un proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desean emprender para alcanzar unos determinados y explícitos objetivos. *Fernández Ballesteros* (1989) lo define como un amplio conjunto organizado de acciones establecidas para alcanzar unas concretas metas y objetivos y atender a las necesidades existentes.

Más concretamente un Programa de Intervención Psicopedagógica podemos definirlo como un conjunto organizado de acciones expresadas en clave psicopedagógica, orientadas a cumplir objetivos previamente justificados y definidos a partir de un análisis de necesidades, acompañándose de una planificación en fases diferenciadas con expresión de destinatarios, actividades, temporalización y evaluación.

Los componentes identificativos de un programa de intervención psicopedagógica son por lo tanto:

1. Denominación del programa.
2. Justificación del programa.
3. Establecimiento de objetivos.
4. Intervención y actividades.
5. Recursos e instrumentos a utilizar.
6. Evaluación.

El modelo de programas sigue en su desarrollo por tanto un proceso que contempla las siguientes fases:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Planificar actividades.
4. Aplicar las Actividades.
5. Evaluar el programa.

La intervención por programas se caracteriza por:

- Ser una intervención desarrollada en función de las necesidades diagnosticadas (de los alumnos, centro, servicios de institución).
- Actúa por objetivos a lo largo de un lapso de tiempo.
- Centrarse en las necesidades de un colectivo.
- Su actuación sobre el contexto.
- Ser dirigida a todos los agentes implicados y usuarios.
- Ser una intervención preventiva y de desarrollo.
- Tener carácter proactivo.

Algunas de las ventajas que se atribuyen a la intervención por programas frente a la intervención por servicios son las siguientes:

- El énfasis se centra en la prevención y el desarrollo.
- Es flexible en cuanto al papel del orientador, considerándolo como un docente más del equipo de intervención.
- Estimula el trabajo colaborativo en equipo.
- Operativiza los recursos.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.
- Abre el centro a la comunidad.
- Se establecen relaciones con agentes de la comunidad.
- Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
- Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado (*Álvarez González*, 1995).

El autor *Álvarez González* (1995) sostiene que para que las intervenciones de orientación por programas adquieran un carácter educativo social, las instituciones escolares donde se desarrollen deben cumplir ciertos requisitos que enumeramos a continuación:

1. Debe haber compromiso por parte del centro y de los responsables de orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
2. La intervención por programa de orientación ha de ser vista como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
3. El personal que va a ejecutar el programa debe estar implicado y disponer del tiempo necesario para su aplicación.
4. Es indispensable la presencia del Orientador en el centro educativo para que asesore, dinamice y dé soporte técnico, además de aportes recursos para la planificación, ejecución y evaluación de los programas.
5. Es muy importante preparar a los docentes que van a ejecutar el programa.
6. El tiempo de la intervención ha de ser previamente fijado.
7. Los recursos humanos y materiales han de ser suficientes.
8. Es imprescindible crear canales de información tanto dentro como fuera de la escuela.
9. Debe entenderse al modelo por programas como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados.
10. Es imperante la evaluación del programa en todas sus fases y por parte de todos los agentes implicados.

Desde una perspectiva sistémica de la educación se propone la idea de dejar de centrarse en el "alumno problemático" para comenzar a entender el acto educativo como una serie de procesos inscritos en un marco más amplio, sobre el que hay que actuar de forma global o al menos tener en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema. Los programas de intervención global desarrollan dos aspectos básicos: el análisis de la intervención escolar desde la perspectiva del entramado de relaciones que se dan en el ámbito educativo y el hecho de poner más énfasis en estas interacciones que en el contenido del programa en sí.

Rodríguez Espinar (1993) señala que implantar una orientación por programas implica coordinar las actuaciones de los diferentes profesionales dentro y fuera del centro en unas actuaciones secuenciadas y dirigidas a unas metas.

Como ejemplo de la conjunción de ambos modelos de intervención Servicios y Programas podemos citar el programa de orientación vocacional para educación Secundaria "Decidiendo mi Profesión", concebido como un modelo de programa apoyado en un servicio de orientación del centro donde se aplica. Autores como *Alvarez González*, (1991 y 1995) y *Rodríguez Espinar y otros* (1993) han denominado este modelo de intervención en la Orientación educativa como: **Modelo de Servicios actuando por Programas.**

El programa se basa en la implicación del profesor-guía como responsable de la conducción del grupo-clase. La asesoría, animación y asistencia técnica del orientador del plantel es fundamental en el diseño, la aplicación y la evaluación del programa. El diseño del programa parte de la formulación de objetivos encaminados a lograr unas metas muy relacionadas con la satisfacción de las necesidades diagnosticadas, objetivos que fueron cumpliéndose dentro de la temporalización pautada en el programa,… La intencionalidad del programa está centrada en una intervención sobre el contexto que envuelve al estudiante de educación Secundaria con ocasión de su toma de decisión frente a las alternativas que se le ofrecen al concluir su nivel de educación diversificada y profesional. El programa se caracteriza por tener una inclinación hacia la prevención primaria y el desarrollo vocacional y personal de los estudiantes. Tiene como objetivo asistir la etapa de desarrollo vocacional propia de los estudiantes de educación Secundaria a fin de anticiparse a la toma de decisiones a que se ve obligado al concluir este nivel. En este sentido el programa es proactivo. A través de este se pretende atender a grupos de estudiantes con necesidades de orientación vocacional, suministrando asistencia individualizada, según sea la necesidad detectada en la asistencia grupal.

Compartimos pues la afirmación de *Rodríguez Espinar y otros* (1993) cuando sostienen que "Sólo a través de la elaboración de programas es posible dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social así como al carácter educativo de la orientación".

4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

A partir de la consideración de la Orientación en la LOGSE (1990) se han venido concretando diferentes modelos de actuación según las prioridades de cada propias de las distintas Comunidades Autónomas. Mientras que en Galicia o Navarra se interviene desde unos servicios centrados en la etapa de Secundaria, en Castilla- La Mancha se hace desde orientadores adscritos a los centros educativos de Infantil y Primaria.

La LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge algunas referencias a la necesidad de ofrecer a la comunidad educativa una Orientación de calidad a través de una intervención por programas. Así destacamos:

1.-CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios.

La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

2.-CAPÍTULO II

La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida

Artículo 4. La enseñanza básica.

6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

3.-TÍTULO II

Equidad en la Educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

- Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios (entre ellos la Orientación) para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

- Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

Finalmente la Ley reconoce a los alumnos entre otros **derechos básicos** el de:

Recibir orientación educativa y profesional

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se publicó el 24 de Noviembre de 2006 la Orden de la Consejería de Educación por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) se propone que los citados EOEPs elaboren un Plan de actuación que se concretará, en el marco de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos, en **Programas específicos de actuación.**

Los EOEPs basarán su intervención en la implantación de dichos programas consensuados en los centros. Cuatro son los programas que la Consejería considera preferentes:

- Programa de prevención de dificultades de aprendizaje y/o desarrollo personal.
- Asesoramiento en la implantación y desarrollo de programas de convivencia escolar.
- Asesoramiento y colaboración con el profesorado y los equipos docentes en el traslado de información del alumnado a la Educación secundaria Obligatoria, manteniendo una estrecha coordinación con los Departamentos de Orientación de los IES.

- Programa de identificación y respuesta del alumnado con Altas Habilidades escolarizados en centros educativos de Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Los programas específicos de actuación se desarrollan en unos Objetivos, Contenidos de trabajo, o Actividades, Temporalización, Recursos, Profesionales implicados y Evaluación de resultados.

Tanto los EOEPs de sector, los EOEPs de Atención Temprana, los Equipos Específicos y los Centros específicos de Educación Especial basan su intervención en programas concretos como los que a continuación desarrollamos, deteniéndonos especialmente en los de los Equipos generales:

1.-PROGRAMA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.1.- OBJETIVOS:

- Informar al profesorado del proceso a seguir en la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante acnees) y establecer criterios comunes de actuación.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de alumnos detectados por los profesores como posibles acnees.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de acnees que cambian de modalidad educativa y tomar decisiones al respecto.
- Fomentar la coordinación entre tutores, apoyos y padres.
- Actualizar la evaluación de acnees que cambian de etapa.
- Detectar posibles problemas de lenguaje para la solicitud de ayudas.

1.2.- ACTIVIDADES

- Facilitar al profesorado material para su colaboración en la evaluación de los alumnos.
- Reuniones con tutores y profesorado de apoyo para recoger información sobre nivel

de competencia curricular, estilo de aprendizaje, contexto aula, etc,

- Aplicación de pruebas psicopedagógicas y/u observación directa del alumno en el contexto de aula.
- Toma de decisiones conjunta tutor, apoyo, EOEP respecto a las necesidades educativas del alumno como punto de partida para la realización de adaptaciones necesarias.
- Entrevista familiar para obtener datos del contexto sociofamiliar.
- Realización del Dictamen de escolarización en los casos necesarios.
- Entrevista familiar para la evaluación de datos, orientaciones e información de recursos del sector.
- Aplicación de pruebas para evaluar problemas de lenguaje y cumplimentación de la documentación necesaria para la solicitud de ayudas a la educación especial.
- Elaboración del informe psicopedagógico.

1.3.- PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

- Orientador y maestro especialista de Pedagogía Terapéutica, Técnico de Servicios a la Comunidad del Equipo de Orientación…
- Profesorado de apoyo: Maestro de Audición y Lenguaje, Auxiliar Técnico Educativo, Fisioterapeuta
- Equipo docente.
- Equipo directivo.

1.4.- TEMPORALIZACIÓN:

Las demandas del profesorado se realizará durante el primer trimestre del curso. El programa se desarrollará durante el curso.

1.5.- RECURSOS:

- Guías de observación del tutor.
- Guías de evaluación de: NCC, Estilo de aprendizaje...
- Pruebas psicopedagógicas.
- Producciones del alumno.
- Cuestionario de entrevista familiar.
- Fondo bibliográfico del Equipo de Orientación.
- Instrucciones de la Consejería de Educación y Cultura.

1.6.- EVALUACIÓN:

Siguiendo el diseño del Programa y con el objetivo de comprobar el grado de consecución de los objetivos pactados con el centro, la adecuación de los recursos utilizados así como la temporalización propuesta. Todo ello en el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

2. PROGRAMA DE INFORMACIÓN Y ASESORAMIENTO EN EL PASO DE LOS ALUMNOS A LOS I.E.S. AL INICIAR LA ETAPA DE EDUCACIÓN

SECUNDARIA OBLIGATORIA

Habitualmente se ha venido actualizando la evaluación de acnees que cambian de etapa y/o ciclo en su proceso de escolarización, al terminar la Educación Primaria dando así cumplimiento a la Ley de Evaluación y a una de las funciones prescriptivas de los E.O.E.P.s. Del mismo modo, se han realizado exploraciones grupales en los niveles educativos del cambio de centro antes citado, cuando así se había acordado en el Plan de Actuación Anual del E.O.E.P. en un determinado centro escolar.

Además, habitualmente se han realizado en los sectores de los Equipos las correspondientes actuaciones y reuniones de coordinación entre el EOEP y los distintos Departamentos de Orientación de los IES de las diferentes localidades atendidas, así como también desde el E.O.E.P. se ha participado en las Comisiones de Escolarización de Educación Secundaria Obligatoria con una implicación cada vez mayor, asumiendo particularmente el asesoramiento en lo relativo a la respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos que pasan a los IES, con la previsión de los recursos necesarios.

Sin embargo, dando igualmente cumplimiento a la Orden de la Consejería de Educación y Cultura que dicta nuevas instrucciones para el funcionamiento de los E.O.E.P.s. , que dan prioridad a estas intervenciones, desarrollamos aquí los elementos que configuran formalmente este programa:

2.1. OBJETIVOS:

- ✓ Mantener y mejorar la coordinación EOEP/Departamento de Orientación de los IES.
- ✓ Mantener y mejorar la participación del EOEP en la Comisión de Escolarización de Secundaria.
- ✓ Facilitar tanto al Profesor Tutor y al Centro en general de Educación Infantil y Primaria del curso actual como al Departamento de Orientación, Profesor Tutor e I.E.S. en general correspondiente al próximo curso donde quede matriculado el alumno, información sobre determinados aprendizajes y/o capacidades básicas referentes al grupo o al alumno individualmente considerado. La evaluación psicopedagógica de acnees ya identificados con anterioridad a este mismo programa y que cambian de etapa educativa y tomar decisiones al respecto, es un objetivo muy afianzado en el funcionamiento de trabajo EOEP y un elemento básico de la coordinación EOEP/Departamentos de Orientación de los IES, por ello, para una planificación realista debe contemplarse con prioridad.

2.2. ACTIVIDADES:

- ✓ Reuniones de trabajo con el Equipo Directivo y los Profesores Tutores implicados para especificar el diseño del Programa de Información al término de la etapa de Educación Primaria: reuniones informativas con profesores y padres, alumnos a los que se realizará el estudio (individual y/o colectivo), temporalización, factores a evaluar, selección de pruebas, conocimiento de las mismas, adjudicación de tareas y responsabilidades entre todos los implicados, seleccionar el procedimiento de evaluación del propio programa, y otros aspectos diversos que se evidenciarán en cada caso...

- ✓ Dinamización del centro de Infantil Primaria mediante la colaboración de los

Equipos Docentes de tercer ciclo, especialmente de sexto nivel, para la cumplimentación del prescriptivo Informe Final de Etapa, de modo que se continúe avanzando en la fiabilidad y rentabilidad para los IES de la información en él recogida.

- ✓ Reuniones de coordinación con los Orientadores de los IES del sector implicados, para informarles del diseño del Programa de Información al término de la etapa de Educación Primaria acordado y desarrollar una colaboración mutua al respecto. Así como, llegado el momento, para informarles de los resultados obtenidos, tanto grupales como individuales: reuniones previas al proceso de escolarización, de final de curso y de inicio del próximo.

- ✓ Reuniones de participación en las Comisiones de Escolarización de Secundaria del sector, para informar de los resultados obtenidos, tanto grupales como individuales, especialmente los recogidos en los Dictámenes de Escolarización en lo referente a la previsión de recursos: reuniones pertinentes al proceso de escolarización.

2.3. PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

- ✓ Profesionales del E.O.E.P. que intervengan en el Programa: Orientador, Profesor de Servicios a la Comunidad, Fisioterapeuta...
- ✓ Profesores especialistas de apoyo a la Integración, que participen en el Programa.
- ✓ Profesores Tutores.
- ✓ Equipo Directivo.
- ✓ Equipo de Apoyo.

2.4.TEMPORALIZACIÓN:

En función del diseño concreto del Programa para cada centro escolar. Sin embargo, las reuniones de coordinación EOEP/Orientadores de los IES así como las citaciones de las Comisiones de Escolarización se emplazan de manera previamente programada facilitando una adecuada dinamización y gestión académica del propio curso escolar.

2.5. RECURSOS:

- ✓ Documentos del centro que sean pertinentes: proyecto curricular de etapa, programación de aula, expediente del alumno y guía de acción tutorial, etc.
- ✓ Producciones escolares de los alumnos.
- ✓ Información recogida mediante entrevistas diversas: familia, Profesores, personal no docente, médico, Psiquiatra Infantil...
- ✓ Guías de observación del tutor.
- ✓ Guías de evaluación de: NCC, estilo de aprendizaje...
- ✓ Pruebas psicopedagógicas, escalas de estimación, listas de control y escalas de actitudes, cuestionarios diversos...
- ✓ Fondo bibliográfico del E.O.E.P.

2.6. EVALUACIÓN:

Siguiendo el diseño del Programa y con el objetivo de comprobar el grado de consecución de los objetivos. La evaluación se concretará también atendiendo a la naturaleza o área explorada: objetivos curriculares afianzadas al término de la Educación Primaria, aspectos curriculares deficitarios en determinados grupos y/o alumnos, estilo de aprendizaje, aptitudes cognoscitivas, intereses y valores personales y sociales del grupo, aspectos madurativos propios de Educación Primaria, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio al finalizar la etapa... La evaluación se desarrolla de manera continua y coordinada entre todos los que intervienen en los procesos de diagnóstico y evaluación propios de este Programa, convirtiéndose así en un proceso de metaevaluación.

Para evaluar todo el proceso y así obtener propuestas de mejora y/o seguimiento, se hará uso de distintas fuentes de triangulación:

- Evaluación realizada en los centros de Educación Infantil y Primaria
- Evaluación realizada por los padres de los alumnos de Educación Infantil y Primaria que participaron en el Programa.
- Evaluación realizada en las reuniones de coordinación EOEP/IES
- Evaluación realizada en las Comisiones de Escolarización de Educación Secundaria Obligatoria

3. PROGRAMA DE DETECCIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS HABILIDADES

La detección de alumnos con altas habilidades es una finalidad que ha sido abordada por parte de los Equipos de Orientación desde hace tiempo. Han sido diversos los programas de formación de los distintos profesionales respecto al tema, como también han sido varios los proyectos de investigación que se han llevado a cabo para estudiar las características diferenciales de este tipo de alumnado. Este interés reside en las investigaciones acerca de que no sólo existe una única inteligencia sino que esta capacidad tiene un carácter múltiple y diverso, lo que nos permite hablar de alumnos con talentos específicos, alumnos precoces y alumnos con altas habilidades.

Pero siempre nos planteamos qué significa tener un alumno con altas habilidades en un aula ordinaria, cómo podemos responder a sus necesidades, y sobre todo cómo detectar en la E. Primaria a estos alumnos.

La Consejería de Educación está interesada en la detección con objeto de conocer la situación actual de los alumnos superdotados en la Región de Murcia, así como en la articulación de la respuesta educativa más adecuada para ellos. Por esta razón y basándonos en esta inquietud hemos diseñado un Plan de trabajo que recoge los siguientes aspectos:

3.1.-OBJETIVOS:

- Identificar a los alumnos de altas habilidades que puedan estar escolarizados en los centros de E. Infantil y Primaria.
- Estudiar sus características diferenciales respecto a aspectos como:
    - **Creatividad,** especialmente aquellos rasgos referidos a fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

- **Inteligencia:** aspectos como razonamiento verbal, lógico matemático, espacial y la memoria.
- **Estilos de aprendizaje**: estudiar las formas de aprender que tienen para diseñar respuestas educativas acordes a éstas.
- **Autoconcepto**: valorar el nivel de ajuste personal de los alumnos con altas habilidades.

- Ofrecer a los maestros estrategias de intervención como programas de ampliación curricular, actividades y tareas para favorecer la creatividad y proyectos de aprendizaje por descubrimiento.

- Orientar a los alumnos para usar sus mecanismos de procesamiento de la información, para transferir los recursos cognitivos aprendidos, y fomentarles la curiosidad.

- Orientar a los padres para dotarlos de una metodología de trabajo concreta, tanto a nivel escolar como personal, que de respuesta a las necesidades especiales de sus hijos.

3.2.- ACTIVIDADES:

- Identificación de los alumnos en el centro.
- Evaluación psicopedagógica de los alumnos identificados:
  - Evaluación de la Inteligencia.
  - Evaluación de la Creatividad.
  - Evaluación del Autoconcepto.
  - Evaluación de los Estilos de aprendizaje.

- Redacción del informe final y de las orientaciones dirigidas a los tutores y maestros que intervengan con el alumno.

- Creación de una base de recursos (en el colegio CP y/o en el EOEP) que contenga material para identificar y orientar a este tipo de alumnos.

3.3.- RECURSOS:

- Escalas de identificación para profesores.
- Escalas para padres.
- Pruebas de inteligencia: BADyG.
- Cuestionario de Estilo de Aprendizaje.
- Escala de Autoconcepto.
- Test de Pensamiento creativo de Torrance.
- CREA. Test de Evaluación de la Creatividad.
- Escalas de detección de alumnos con talentos específicos.

3.4.- PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

- Profesores tutores.
- Orientador.
- Padres.
- E. Directivo
- Equipo De Apoyo.
- Otros maestros implicados.

3.5.-TEMPORALIZACIÓN:

El programa de trabajo dependerá de la primera fase de detección de este tipo de alumnos que se realizará en el primer trimestre del curso. En caso de la necesidad de evaluación y posterior orientación esta otra intervención se desarrollará a partir del segundo trimestre.

3.6.-EVALUACIÓN:

Se realizará la evaluación teniendo en cuenta el grado de satisfacción del Centro, la pertinencia de los instrumentos utilizados para la evaluación y la adecuación de los recursos para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

4. PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

Teniendo en cuenta la importancia de generar programas preventivos de la inadaptación infanto-juvenil, que potencien la convivencia en los centros escolares, la gran incidencia de este problema y las Instrucciones de Funcionamiento para los EOEPs durante el actual curso, dictadas por la Consejería de Educación y Cultura, acometemos una adaptación de programas ya conocidos como el CASEL (con origen en Estados Unidos), a nuestro sistema educativo.

4.1.- OBJETIVOS.

- Prevenir la aparición de problemas de comportamiento en los alumnos del Centro.
- Reflexión conjunta de todo el centro sobre la problemática de la violencia en sus distintas formas dentro de la comunidad educativa, y sobre las alternativas posibles para afrontar dicha problemática con nuestra propia capacidad y medios.
- Informar y asesorar al profesorado sobre la existencia de programas y técnicas concretas de desarrollo y adquisición de habilidades y de modificación de comportamientos que pueden ser útiles en la práctica docente.

- Concienciar al profesorado de la necesidad de una intervención desde un enfoque global y preventivo que parta de la organización interna del centro, a la hora de abordar problemas comportamentales individuales.
- Facilitar en la Tutoría de Padres información del propio Programa PAES.
- Conseguir la implicación de la familia tanto a nivel preventivo como correctivo en la resolución de problemas de conducta mediante el asesoramiento técnico adecuado.
- Aprender en la práctica HH. SS., adaptadas a cada una de las edades de los niños/as del Centro, para la solución de conflictos en el aula.
- Fomentar la autoestima y el autocontrol de las emociones personales, mediante sesiones de tutoría y dinámicas de todo el grupo clase e incluso con intercambios de aula.
- Aprender a proporcionar al alumno/a formas razonables de solucionar sus conflictos, creando situaciones de dramatización que faciliten la comprensión de su entorno y de los conflictos de la sociedad.
- Aprender estrategias que promuevan en los alumnos/as los sentimientos de ser aceptados y valorados en el medio escolar y familiar, destacando de cada alumno /a aquello que sea más positivo.

4.2.- ACTIVIDADES.

- Detección de las situaciones de conflicto presentes, análisis y priorización.
- Asesoramiento sobre pautas y/o programas preventivos para incluir en los objetivos de los ciclos a través, por ejemplo, de los temas transversales, actividades de tutoría, etc..
- Revisión y modificación en su caso, del Proyecto curricular y el Reglamento de Régimen Interno para establecer medidas preventivas y correctivas adecuadas a las necesidades y problemáticas del Centro.
- Reuniones y entrevistas con los profesores tutores para abordar problemáticas concretas de comportamiento y de convivencia, a través de la concreción de técnicas y medidas adecuadas para su resolución.
- Formación de alumnos como *mediadores de conflictos.*
- Intervención en conducta disruptiva.
- Actividad de Música durante las entradas y salidas del centro.
- Escuela de Padres/Madres: *café-debate*
- Reuniones y entrevistas con las familias para asesoramiento y abordaje de problemáticas de comportamientos generales y específicos.

4.3.- PROFESIONALES QUE PUEDEN INTERVENIR.

- Los miembros del E.O.E.P.
- Otros Equipos Psicopedagógicos.
- Profesores especialistas de apoyo a la Integración.
- Profesores Tutores.
- Órganos de Gobierno de los Centros Educativos.
- Órganos de Coordinación de los Centros Educativos.
- Otros Organismos y/o Asociaciones.
- Se incluye la participación activa de los padres.

4.4.- TEMPORALIZACIÓN.

Durante todo el curso escolar.

4.5.- RECURSOS.

- Documentos del centro que sean pertinentes: proyecto curricular de etapa, programación de aula, expediente del alumno y guía de acción tutorial, etc.
- Producciones escolares de los alumnos.
- Información recogida mediante entrevistas diversas: familia, Profesores, personal no docente, médico, Psiquiatra Infantil...
- Guías de observación del tutor.
- Guías de evaluación de: NCC, Estilo de aprendizaje...
- Pruebas psicopedagógicas, escalas de estimación, listas de control y escalas de actitudes, cuestionarios diversos...
- Fondo bibliográfico del E.O.E.P.
- Documento anexo con la explicación detallada del propio Programa de Aprendizaje Emocional y Social (PAES).

4.6.- EVALUACIÓN.

La evaluación incluirá los siguientes aspectos:

a) Proceso y resultados de cada uno de los contenidos desarrollados:
    - "Habilidades Sociales en el aula".
    - "Mediadores de Conflictos".
    - "Modificación de Conducta"

b) Actitud y nivel de participación del profesorado, alumnos / as y familias.

c) Eficiencia del Programa (relación entre recursos y resultados).
    - Nivel de calidad en aula y centro para impartir la enseñanza.
    - Nivel de calificaciones al final de curso (ascenso o descenso).

d) Propuestas de mejora.

5. PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y DE DETECCION DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Hay unos rasgos comunes que se repiten en la mayor parte del alumnado y que dependen mayoritariamente de su edad cronológica y etapa evolutiva. Pero existen también otros rasgos diferenciales que tienen que ver con su personalidad, el ritmo del desarrollo, su nivel de competencia curricular, su ambiente familiar, sus carencias, sus expectativas de futuro,...

Todas las diferencias que observamos en nuestro alumnado se podrían concretar en:

- *Alumnos/as con distinto nivel de competencia curricular*

Mientras unos han desarrollado las capacidades de etapas o ciclos anteriores otros sólo han desarrollado algunas y otros tienen un nivel superior al que les correspondería.

- *Alumnos/as que se encuentran en distintos momentos de desarrollo somático y psicológico o con riesgo biológico*

Presentan rasgos de inmadurez con respecto a su grupo de referencia, tienen diferentes ritmos de aprendizaje, condiciones físicas y psicológicas variadas que condicionan su desarrollo, ambientes sociofamiliares ricos o pobres en estímulos, experiencias, expectativas,...

- *Alumnos/as con distintas motivaciones e intereses*

Cercanos al ambiente escolar y de estudio en unos casos, y muy alejados en otros. Con un autoconcepto positivo o con falta de seguridad y confianza en si mismos.

- *Alumnos/as con distintos estilos de aprendizaje*

Que se acercan, posiblemente, a uno o varios de los siguientes: activo, reflexivo, teórico, pragmático.

Unos con estrategias cognitivas y otros que cuando trabajan lo hacen mecánicamente.

- *Alumnos/as procedentes de distintos ambientes y contextos socioculturales*:

Ambientes familiares o sociales desfavorecidos o enriquecedores, minorías étnicas o culturales, emigrantes,...

Por ello, el proceso de enseñanza –aprendizaje debe adaptarse a las peculiaridades de cada alumno, con el fin de alcanzar el óptimo desarrollo de sus capacidades y potenciar al máximo todas las habilidades que posea

5.1.-OBJETIVOS GENERALES:

- Sensibilizar al profesorado del Centro de la importancia de la prevención.
- Prevenir las dificultades en el desarrollo personal y escolar del alumnado, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible a sus consecuencias: abandono, fracaso e inadaptación escolar.
- Detectar dificultades de aprendizaje y/o desarrollo personal y orientar la intervención.
- Orientar la intervención en el contexto escolar y familiar.

5.2.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Facilitar al profesor tutor, y al centro en general, información sobre determinados aprendizajes y/o capacidades básicas referentes tanto al grupo como al alumno individualmente considerado.

- A través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, proponer metodologías favorecedoras del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Facilitar a los tutores de Educación Infantil 5a. y/o primer Ciclo Primaria instrumentos y orientaciones para un mejor conocimiento de su alumnado.

- Asesorar y colaborar con el profesorado en la aplicación en el aula de medidas concretas.

- Detectar los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y/o desarrollo personal para orientar la intervención.

- Facilitar a los tutores de estos alumnos orientaciones, materiales y pautas metodológicas a seguir.

  - Contribuir a la coordinación entre los grupos docentes de E.I y E.Primaria, para fomentar la adecuación de los proyectos curriculares y la continuidad del proceso de aprendizaje.

  - Organizar actividades con familias para dar orientaciones y pautas educativas.

5.3.-ACTIVIDADES:

- Canalizar todas las actuaciones de prevención por medio de reuniones con la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro.
- Reuniones de la CCP para establecer las coordenadas del plan.
- Reuniones de Ciclo para adaptar el plan a las necesidades planteadas.
- Entrevista con los tutores de los cursos en que se va aplicar el programa con la finalidad de analizar sus objetivos y dar pautas orientativas sobre su desarrollo delimitando responsabilidades y tareas.
- Elaboración del Programa con indicación de los recursos, temporalización, profesionales, etc.
- Presentación del Programa a la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Aplicación y seguimiento del Programa.
- Evaluación del programa por todos los profesionales implicados y participación de la misma a la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Analizar conjuntamente con el Equipo docente de E.I, y de E.Pr los datos obtenidos del programa de prevención, asegurándose el intercambio de información que facilite la realización de las posibles medidas a adoptar.
- Elaborar un dossier de recursos materiales y bibliográficos para el desarrollo de los programas de prevención.

5.4.-ÁMBITOS PRIORITARIOS DE INTERVENCIÓN

Se priorizarán las intervenciones E. Infantil, 2º y 6 º de E. Primaria.

5.5.-PROFESIONALES QUE INTERVENDRÁN:

- Responsable de la Orientación en el Centro y/u otros de los componentes del Equipo.
- Coordinadores de Ciclo.
- Especialistas en PT, AL y maestro de compensatoria.
- Profesorado de apoyo.
- Tutores

5.6.-TEMPORIZACIÓN:

Según la programación consensuada en la CCP

5.7.-RECURSOS, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:

Se concretarán en el Programa que cada centro elabore.

6. PROGRAMA DE SEGUIMIENTO DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

6.1.- OBJETIVOS:

- Coordinar las intervenciones tanto familiares como escolares que se llevan a cabo con el alumno con necesidades educativas especiales, evitando la dispersión de criterios.
- Realizar una supervisión continua del proceso evolutivo de los alumnos citados.
- Determinar cuáles de los alumnos con necesidades educativas especiales que reciben apoyo, precisan actualización diagnóstica bien porque cambian de etapa o bien porque han aparecido nuevas variables que así lo aconsejan.
- Determinar cuáles de los alumnos con necesidades educativas especiales que reciben apoyo, precisan actualización de su Documento Individual de Adaptación Curricular, bien porque cambian de ciclo o etapa, o bien porque han aparecido nuevas variables que así lo aconsejan.
- Decidir los cambios y adaptaciones de las medidas de respuesta educativa: adaptaciones curriculares, ubicación escolar, promoción, cambio de escolaridad, modificaciones en los apoyos personales y materiales, etc.; en función de los resultados de las evaluaciones realizadas.

6.2.- ACTIVIDADES:

- Reuniones de trabajo con los Profesores Especialistas de Apoyo a la Integración, con los Tutores implicados y, en caso necesario, con el Equipo Directivo, para recabar la información respecto al proceso evolutivo del alumno.
- Reunión con la familia, con el mismo objetivo.
- El equipo de profesionales que ha intervenido en la fase de recogida de información, la integrará globalmente para diseñar la línea de actuación a seguir, entre éstas:

- ➘ Facilitar orientaciones a la familia.
- ➘ Facilitar orientaciones al Profesor Tutor.
- ➘ Derivar el alumno al Programa de Evaluación Psicopedagógica.
- ➘ Derivarlo al Programa de Elaboración de Adaptaciones Curriculares.

6.3.- PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

- Orientador del E.O.E.P.
- Profesores Especialistas de Apoyo a la Integración.
- Profesores Tutores u otros Profesores del equipo Docente.
- Equipo Directivo.
- Equipo de Apoyo.
- Asociaciones privadas: ASTRADE, ASSIDO, ASTRAPACE, ASPANPAL, etc.

6.4.- TEMPORALIZACIÓN:
Octubre a Junio.

6.5.- RECURSOS:

- Pruebas psicopedagógicas.
- Documentos del centro que sean pertinentes: proyecto curricular de etapa, programación de aula, expediente del alumno y guía de acción tutorial, etc.
- Producciones escolares de los alumnos.
- Información recogida mediante entrevistas.
- Registros de observación.
- En general, los utilizados en los Programas de Evaluación Psicopedagógica y de Elaboración de D.I.A.C.s

6.6.- EVALUACIÓN:

Una vez concluido el proceso, reunión de los profesionales implicados para comprobar el grado de consecución de los objetivos y elaborar conclusiones que faciliten la toma de decisiones posteriores.

7. PROGRAMA DE ELABORACIÓN Y/O SEGUIMIENTO DE ADAPTACIONES CURRICULARES

7.1.- OBJETIVOS:

- ✓ Colaborar en la elaboración del DIAC de los niños con necesidades educativas especiales que lo precisen.
- ✓ Seguimiento del DIAC en los casos iniciados con anterioridad.
- ✓ Perfeccionar los instrumentos de valoración y recogida de información (guías del nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, contexto aula y centro, y

contexto familiar. etc.)
- ✓ Promover la coordinación tutor y apoyos para realizar adaptaciones de las unidades didácticas y programaciones.

7.2.- ACTIVIDADES

- ✓ Reuniones de trabajo con tutores y profesor/a de apoyo para la elaboración de adaptaciones.
- ✓ Aportación de distintos documentos que sean precisos para llevar a cabo el DIAC.
- ✓ Terminación conjunta tutor/a – apoyo- EOEP de las necesidades educativas especiales del alumno/a, para la consiguiente toma de decisiones en cuanto a las adaptaciones necesarias y su seguimiento.
- ✓ Entrevista familiar para la devolución de los datos más significativos detectados, aportación de orientaciones y remisión a recursos del sector.
- ✓ Elaboración del DIAC.
- ✓ Valoración por parte del EOEP del desarrollo general del alumno, en aquellos casos que lo precisen derivándolo al programa de evaluación psicopedagógica.

7.3.- PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

- ✓ Orientador y P.T. de Servicios a la Comunidad del EOEP .
- ✓ Profesorado de apoyo.
- ✓ Equipo docente.

7.4.- TEMPORALIZACIÓN:

El programa se desarrollará durante todo el curso.

7.5.- RECURSOS:

- ✓ Guías de observación del tutor.
- ✓ Guías de evaluación de: ncc, estilo de aprendizaje...
- ✓ Pruebas psicopedagógicas
- ✓ Producciones del alumno
- ✓ Cuestionario de entrevista familiar.
- ✓ Fondo bibliográfico del E.O.E.P.
- ✓ Instrucciones de la dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional.
- ✓ Registro de observaciones.
- ✓ Cuestionarios de recogida de datos del contexto escolar a nivel de centro y aula.

7.6.- EVALUACIÓN:

Revisión de los procedimientos y materiales utilizados en la elaboración de las adaptaciones curriculares para constatar su adecuación.

Además de estos programas específicos y desatacados por la Consejería otras actuaciones de los Equipos se pueden enmarcar en el desarrollo de estos y otros muchos programas como los siguientes:

-PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN EN LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

- OBJETIVOS:

- Colaborar en la elaboración, revisión y adecuación de los documentos del centro: PC, PEC, y PROGRAMACIONES DE AULA, especialmente en aquellos aspectos relativos a la atención a la diversidad y a las fuentes psicopedagógicas del currículo
- Colaborar en la elaboración y/o revisión del Plan de Acción Tutorial.
- Asesorar sobre criterios y procedimientos acerca de la Orientación y Atención a la diversidad.
- Impulsar la creación de EQUIPOS DE APOYO dependientes de la Comisión de Coordinación Pedagógica con el fin de coordinar la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales cuyas funciones serán consensuadas en el seno de dicha Comisión al inicio del curso.

-ACTIVIDADES

- Reuniones mensuales de la Comisión de Coordinación Pedagógica .
- Reuniones con distintos estamentos del centro (Equipo directivo, equipo de ciclo, etc) con objeto de preparar los contenidos de la Comisión de coordinación Pedagógico.
- Reuniones de coordinación con el Equipo de Apoyo.
- Aportación de documentos relativos a los temas a desarrollar relativos a la Comisión de Coordinación Pedagógica.

- PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

- Componentes de la Comisión de coordinación Pedagógica: Director del centro, Jefe de estudios, coordinadores de ciclo y Orientador del E.O.E.P.
- Equipos de ciclo.
- Equipo de Apoyo.

- TEMPORALIZACIÓN:

Dos sesiones extraordinarias en Septiembre y Junio. Una reunión mensual durante todo el curso a determinar en cada centro.

- RECURSOS:

- Legislación vigente.
- Documentos del centro que sean pertinentes: proyecto curricular de etapa, programación de aula.

- Fondo bibliográfico del E.O.E.P.
- Instrucciones de la dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional.

- EVALUACIÓN:

Siguiendo el diseño del Programa y con el objetivo de comprobar el grado de consecución de los objetivos pactados con el centro.

Se realizarán dos tipos de evaluaciones: continua a lo largo de las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y final para la elaboración de la memoria.

-PROGRAMA DE ASESORAMIENTO AL PROFESORADO EN MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL

- OBJETIVOS.

- Colaborar en la elaboración o revisión del Plan de acción tutorial.
- Apoyar a los profesores tutores en su labor tutorial mediante asesoramiento técnico que requiera la puesta en práctica del Plan de acción tutorial del centro.
- Contribuir al asesoramiento del profesorado sobre estrategias y técnicas específicas de acción tutorial con alumnado que presente necesidades educativas especiales o problemas de adaptación escolar.

- ACTIVIDADES.

- Entrevistas con el profesorado de los ciclos para consensuar la adecuación de los objetivos y actividades del Plan de acción tutorial a las necesidades de sus alumnos.
- Reuniones con los tutores para elaboración y seguimiento de programas de técnicas de estudio, mejora de hábitos de trabajo, autoestima y otros relacionados directamente con la labor tutorial.
- Participación en las reuniones del Centro en las que se aborden aspectos relacionados con este programa.
- Aportación de material.
- Colaborar en el seguimiento y evaluación del Plan de acción tutorial.

- PROFESIONALES QUE INTERVIENEN.

- Profesores tutores
- EOEP
- Profesores de apoyo

- TEMPORALIZACIÓN.

Durante todo el curso escolar.

- RECURSOS.

Bibliografía y otros materiales.

- EVALUACIÓN.
Comprobación del grado de consecución de los objetivos programados.

Algunos de estos programas son comunes entre los Equipos generales de sector, los Específicos y los Centros de Educación Especial como el de Evaluación Psicopedagógica, pero otros son más concretos de las necesidades que presentan la población a la que ofrecen su respuesta educativa. Son los programas de los Equipos de Orientación Específicos. Así, aunque sin desarrollar sus objetivos y actividades, ya que pueden ser conocidos en las unidades referidas a cada una de las necesidades educativas especiales que orientan, podemos citar los siguientes:

Equipo de Deficiencia Auditiva

- Programa de Prevención y estimulación del lenguaje oral para la etapa de E.Infantil.
- Programa de prevención de las hipoacusias.
- Programa de asesoramiento al profesorado acerca de medidas de atención a la diversidad.
- Programa de seguimiento de niños con implantes cocleares.
- Programa de apoyo a padres.
- Programa de seguimiento de intérpretes de lengua de signos.

Equipo de Deficiencia Visual

- Programa de desarrollo evolutivo infantil.
- Programa de estimulación visual.
- Programa de autonomía.
- Programa de Técnicas instrumentales básicas.
- Programa de competencia social.
- Programa de Competencia social.
- Programa de ajuste a la discapacidad visual.
- Programa de ocio y tiempo libre.
- Programa de asesoramiento e información a la comunidad educativa.
- Programa de tecnología de la información y la comunicación
- Programa de orientación educativa.
- Programa de intervención familiar

Equipo de Deficiencia Motora

- Programa de atención a centros que escolarizan alumnos con deficiencias motoras.
- Programa de atención a demandas de ayudas técnicas.

- Programa de valoración determinación y asesoramiento sobre equipos específicos y ayudas técnicas tanto individuales como colectivas.
- Programa RETAL.
- Programa de traslado de ATEs.
- Programa de seguimiento de ayudas técnicas,
- Programa de elaboración de documentos de trabajo relacionados con la deficiencia motora.
- Programa de prevención de dificultades de aprendizaje en el desarrollo motor de alumnos de infantil.

Equipo de Autismo y otros trastornos del desarrollo

- Programa de intervención del equipo en las aulas abiertas específicas para alumnado con TGD.
- Programa de atención a las demandas de sector provincial: evaluación psicopedagógica y orientación de la propuesta curricular.
- Programa de detección temprana de trastorno autista y otros trastornos del desarrollo.

Algunos de los programas desarrollados por los **Equipos de Atención temprana** son:

- Programa de detección y Atención Temprana a niños de riesgo (0 a 3 años).
- Programa de Servicio abierto.
- Programa de Atención Temprana con niños hospitalizados.
- Programa de apoyo psicopedagógico a escuelas de E. Infantil.

Equipo de Convivencia Escolar

Realizan actuaciones referidas a:

- Recoger información sobre la situación de los problemas de convivencia en los centros educativos.
- Intervenir en centros para asesorar en la resolución y regulación de conflictos que afecten a la convivencia escolar.
- Seleccionar elaborar difundir materiales y programas educativos para la mejora de la convivencia.
- Coordinarse con los otros equipos de orientación y con los órganos que tienen competencia en materia de convivencia.

En los centros Específicos de Educación Especial los programas de trabajo coinciden en cierta medida con los desarrollados en los Equipos de Orientación como es el caso del programa de Evaluación Psicopedagógica o el de seguimiento de las Adaptaciones curriculares, Mejora de la Convivencia…exceptuando los que se refieren de modo concreto a las necesidades educativas especiales que escolariza cada centro. Por otra parte debemos tener en cuenta que los centros específicos actúan como centros de recursos según la Orden del 25 de Septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura y tanto sus funciones como sus programas de trabajo serán desarrollados por la Unidad correspondiente a los Centros Específicos de Educación Especial.

A modo de conclusión señalar que la intervención mediante programas de trabajo en la Orientación educativa es un tema escasamente estudiado y evaluado. Podemos citar algún ejemplo de Tesis Doctoral que intenta añadir datos a las ventajas de la utilización de este modelo como la titulada "La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta" de la catalana Mercé Jariot García así como la creación de una Comisión de trabajo para evaluar la intervención actual de los equipos de Orientación y proponer mejoras en los Programas de actuación actuales por parte de la Consejería de Educación y Cultura.

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

Alonso Tapia, J. (1995). Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis. (+)

Álvarez Rojo, V. (1995). Orientación Educativa y acción psicopedagógica. Madrid: EOS.

Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coord.) (2005). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis. (+)

Alvarez González, m. y Bisquerra Alzina, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en AIDIPE (comp..) (22-25): Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Baña, M. (1999). La intervención psicopedagógica: Conceptos y aspectos generales. La Coruña: Universidade da Coruña.

Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (Coord.) (2001). La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Bisquerra, R. y Alvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación, en Bisquerra, R. y Álvarez, M. (coords.) (331-351). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.

Castellano, F.(1995). La orientación educativa en la Universidad de Granada. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Coronel, J.M. y González Losada, S. (Cooords). El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria: enfoque organizativo y casos prácticos. Málaga: Archidona.

Fernández Gálvez, J. de D. (2005). La orientación educativa: claves de exito profesional : buscando la magia del mago sin magia. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mediavilla, L. y Martínez González, M.C. (2003). Orientación educativa en la familia y en la escuela: casos resueltos. Madrid: Dykinson.

Gordillo, M.V. (1993).Manual de orientación educativa. Madrid: Alianza Universidad

Gosálvez, A. (1990). Técnicas para la orientación psicopedagógica. Madrid: CEPE.

Hernández Fernández, J. (1993). Principios básicos de Orientación Educativa: teorías y modelos. Barcelona: DM/PPU.

Hervás Avilés, R.M. (2006). Orientación e Intervención Psicopedagíogica y procesos de cambio. Granada: Grupo Editorial Universitario. (R)

Ivars, J. y Martín, F. (2001). El psicopedag@ en un centro de educación secundaria: estrategias de intervención. Valencia: Promolibro.

Jiménez Gámez, R.A. y Porras Vallejo, R. (1997). Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad. Málaga: Aljibe.

MEC (1990). La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: MEC.

MEC (1992). Orientación y tutoría (E.S.O.). Madrid: MEC.

MEC (1992). Orientación y tutoría (Primaria). Madrid: MEC.

Martínez Clarés, P. (2002). La orientación Psicopedagógica: modelos y estrategias. Madrid: EOS.

Martínez Gonzáles, C., M.; Quintanal, J. y Téllez, J.A. (2002). La orientación escolar: fundamentos y desarrollo. Madrid: Dykinson.

Miras, M. (1986). La intervención psicopedagógica. Cuadernos de Pedagogía, 139, 79 – 82.

Moreneo, C. y Pozo, J.I. (2005). La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.

Mora, J.A. (1998). Acción tutorial y orientación educativa. Madrid: Narcea.

Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica: el asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional. Barcelona: Ariel.

Reppetto Talavera , E.(1994). Programa de exploración y planificación de la carrera y el empleo (E.P.C.P.).

Reppetto Talavera, E., Rus Anega, V. y Balaguer, J.(1995). Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Educación Permanente. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Repetto, E., Rus, U. y Puig, J. (Eds.) (1994). Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Madrid: UNED.

Rincón, D. del (2001). Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Barcelona: Ariel.

Rincón, D. del, López, V. y Palomares, M.C. (2000). La intervención psicopedagógica en secundaria. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Rivas, F. (Ed.) (1995). Manual de asesoramiento y orientación profesional. Madrid: Síntesis.

Rodríguez Espinar, S. (coord..), ÁLVAREZ, M., Echeverría, B. y Marín, M.A.(1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M.L. (1995). Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ceac. (+)

Rodríguez Moreno, M.L et al. (1986). Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias. Madrid: Narcea

Rodríguez Moreno, Mª, L.(1995). Educación para la carrera y diseño curricular. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Salvador, A. (1993). El departamento de orientación según la LOGSE. Madrid: Narcea.

Sánchez Herrera, S., Pajuelo Morán, C., Vicente Castro,F. y Sosa Baltasar, D..M. (2000). Propuesta de implementación de un departamento de orientación en la Universidad de Extremadura, en Salmeron, V. y López, V.L.(321 – 325): Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sánchez Cano, M. y Bonals, J. (2005). La evaluación psicopedagógica. Barcelona: Graó.

Santana Vega, l.e. y Santana Bonilla, P.(1998). El modelo de consulta / asesoramiento en orientación.Revista de Investigación Educativo, 16, 2, 59 – 77.

Santana Vega, L.E. (2003). Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide. (R)

Sanz Oro, R. (2000). Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones. Barcelona: CEDECS

Sanz Oro, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Pirámide.

Sanz, R., Castellano, F. y Delgado, J.A. (1995). Tutoría y orientación. Barcelona: Cedecs.

Sobrado, L. (1990). Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa. Barcelona: PPU.

Sobrado, L. (1999). Servicios internos de orientación en el Sistema Educativo Español. Revista de Orientación y Psicopedagogía, 17, 207 – 226.

Solé, I. (1998). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona: Hosori.

Valdivia Sánchez, C. (1998). La orientación y la tutoría en los centros educativos. Bilbao: Mensajero.

Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe.

Vélaz de c. y Ureta, M.(1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Ediciones Aljibe: Granada.

Watts, A. G.(1990). The Role of Guidance in Educational Change. En Watts, A. G. (eds.) (10-13): Guidanceand educational change: a cross - sectorial review of policy and practice. CRAC Pub., Hobsons Pub., Cambridge.

Watts, A.G., Dartois,C. y Plant, P. (1987). Career guidance service within the European Community: Constrast and common trends. International Journal for de Advancement of Counselling.

2. BIBLIOGRAFIA COMENTADA.

Alonso Tapia, J. (1995). Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis. Hace un completo repaso a la teoría de la Orientación, pero nos resulta especialmente interesante el capítulo 8: diseño y evaluación de programas de orientación educativa, en el que podemos seguir unos pasos concretos para elaborar un programa de intervención concreto una vez analizadas las necesidades previas.

Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea. Se trata del trabajo que puede considerarse más completo de la historia de la Orientación y nos permite comprender muchas formas de trabajar en la actualidad y las ventajas e inconvenientes de los modelos actuales de intervención.

Bisquerra, R. (Coord.) (2001). La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona: Praxis. Recopila numerosas experiencias de orientación y tutoría que de manera práctica nos sirven de modelo para la elaboración de otros programas de intervención en los centros educativos.

Mora, J.A. (1998). Acción tutorial y orientación educativa. Madrid: Narcea. Nos muestra buenas ideas para elaborar un buen plan de Acción Tutorial como una parte integrante de un Programa de Orientación de un centro con actividades concretas para la acción.

3. LEGISLACIÓN

Ley Orgánica de 2/ 2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE).

Orden de 24 de Noviembre de 2006 e la Consejería de Educación y Cultura por la que se dictan Instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y Psicopedagogica.

Orden del 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Orden de 25 de septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos.

Orden de 25 de septiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros de educación especial.

Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad por la que establecen los programas de Educación temprana y apoyo familiar en centros de Educación Infantil y Primaria 7-10-2002

Orden por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente 24-05-2005

4. ENLACES WEB:

- http://www.educarm.es (Consejería de educación y Cultura de Murcia).
- http://www. cnice.mec.es (Ministerio de Educación).
- http://www.orientaeduc.com
- http://www.orientacioneducativa.net
- http://www.galeon.com (Asociación de Orientadores de Huelva).
- http://www.copoe.org (Confederación de organizaciones de psicopedagogía y Orientación de España)
- http://www.orientaline.com
- http://www.orientared.com
- http://www.orientaweb.com
- http://www.maseducativa.com
- http://www.educaweb.com
- http://www.pntic.mec.es/
- http://www.needirectorio.com

5. GLOSARIO DE TÉRMINOS:

Programa de Intervención psicopedagógica: Podemos definirlo como un conjunto organizado de acciones expresadas en clave psicopedagógica, orientadas a cumplir objetivos previamente justificados y definidos a partir de un análisis de necesidades, acompañándose de una planificación en fases diferenciadas con expresión de destinatarios, actividades, temporalización y evaluación.

Modelo de intervención por programas: Manera de intervenir en Orientación educativa siguiendo un programa es decir un proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desean emprender para alcanzar unos determinados y explícitos objetivos.

Necesidades educativas especiales: Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. (LOE).

6. ACTIVIDADES:

6.1. Actividad de reflexión:

¿Podría considerarse otro modelo de intervención desde la estructura organizativa de la orientación en el sistema educativo español y más concretamente en la C. A. de la Región de Murcia?

¿Cómo podríamos incrementar la calidad de la orientación educativa en las etapas de Infantil y Primaria?

¿Qué elementos de un programa de intervención son los fundamentales para que se considere un plan de trabajo de calidad?

¿Debemos introducir el trabajo en otras áreas diferentes a las comentadas (Atención a la diversidad, tutoría, mejora de la convivencia…) en los programas de intervención que llevan a cabo los Equipos de orientación en los centros educativos?

¿Cómo podemos introducir el modelo tecnológico en la tarea de la Orientación educativa en el momento actual?

6.2. Actividad de aplicación:

Elabora un programa de intervención basado en una actuación por programas en un centro educativo donde se escolarizan dos alumnos con Trastornos Graves del desarrollo del espectro autista. Debes tener en cuenta que el contexto responde a un centro de E. Infantil y Primaria de dos líneas y en el que los citados alumnos están integrados en las aulas ordinarias. Es preciso especificar todos los elementos que conforman el programa: objetivos, actividades, recursos, temporalización y evaluación.

7. AUTOEVALUACIÓN:

1. ¿Qué modelo de intervención es el que se desarrolla en los centros de la Comunidad Autónoma de Murcia en Orientación Educativa?

A-Modelo de servicios.
B-Modelo de programas
C-Modelo de servicios por programas.
D-Modelo de counseling o consulta.

2. ¿Con qué elementos debe contar un programa de intervención en Orientación?

A-Objetivos Actividades, Temporalización, Recursos y Evaluación.
B-Solo con Objetivos y Evaluación
C-Solo con Actividades y Evaluación
D-Solo con Objetivos y Recursos.

3. ¿Qué ventaja tiene la utilización de un modelo de programas?

A-Considera al alumno como problema.
B-No tiene en cuenta las necesidades del centro educativo.
C-Requiere la implicación solo del orientador.
D- Es predominantemente preventivo.

4. ¿Qué desventajas tiene la utilización de un modelo de servicios?

A-Tiene en cuenta el contexto.
B- Es reactivo: actúa cuando surge el problema.
C- Implica a todo el centro.
D- Es preventivo.

5. ¿En qué marco teórico encuadramos la utilización de un modelo de programas?

A-Teoría sistémica.
B-Teoría de la mente
C-Conductismo.
D-Constructivismo.

6. ¿Quién nos aporta en el programa de evaluación psicopedagógica la información acerca del Nivel de Competencia curricular del alumno?

A-El tutor.
B-Los padres.
C-El Jefe de estudios.
D-El director.

7. ¿Qué medida es la más extraordinaria para dar respuesta a los alumnos con Altas Habilidades?

A-El enriquecimiento curricular.
B-La flexibilización de nivel
C-La adaptación curricular.
D-El currículo ordinario.

8. ¿En qué documento se recoge la intervención para mejorar la convivencia en los centros educativos según el programa del mismo nombre?

A-Plan de Acción Tutorial.
B-Reglamento de Régimen Interior.
C-Proyecto curricular
D-Plan de mejora de la Convivencia

9. ¿Qué documento es necesario para trasladar la información de los acnees a los IES?

A-Informe psicopedagógico.
B-Entrevista familiar.
C- Dictamen de escolarización
D-Informe final de etapa.

10. ¿Qué tipo de Equipos de orientación se dedica con mayor especialización a la atención del alumnado de cero a tres años?

A- Equipos generales.
B- Equipo de discapacidades motóricas.
C- Equipo d Atención Temprana.
D- Equipo de Trastornos generalizados del desarrollo.

RESPUESTAS:

1. C
2. A
3. D
4. B
5. A
6. A
7. B
8. D
9. C
10. C

EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

M.R. Campillo Meseguer y A.Torres Sáez

Orientadora del I.E.S. Beniajan. Murcia . Asesora Técnica Docente del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación.

RESUMEN

Partimos de la definición de orientación y la justificación y necesidad del departamento de orientación en los centros de educación secundaria. Se muestra la necesidad de establecer criterios y estrategias para la organización y funcionamiento del departamento debido a la interdependencia del mismo con todos los órganos de coordinación del centro haciendo explícita la necesidad de coordinación de todos ellos.

La propuesta que se presenta parte del análisis de la normativa oficial elaborada por el M.E.C., y la existente en la Comunidad Autónoma de nuestra Región. Se realiza una exposición de la multiplicidad de funciones y responsabilidades que en la normativa oficial se asignan a los departamentos de orientación.

La compleja actividad del Departamento de Orientación y la amplitud de colectivos y ámbitos de actuación que abarca hace necesario que organice sus intervenciones a través de planes y programas en torno a los tres grandes ámbitos de actuación.

Palabras Clave: *Orientación, Departamento, Órganos de Gobierno y de Coordinación Docente, Funciones, proceso de individualización, Proceso de enseñanza y aprendizaje, Acción Tutorial, Orientación Académica y Profesional.*

INTRODUCCIÓN

El Centro es la unidad básica de desarrollo de la Acción Educativa cuya finalidad última es, a partir de la diversidad del alumnado, que todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados aprendan y desarrollen al máximo sus posibilidades.

La diversidad escolar no es sino una muestra de la diversidad social. Un sistema educativo de calidad debe contemplar y responder de modo adecuado a la diversidad del alumnado y para ello cuenta con una herramienta fundamental que es el Departamento de Orientación en los centros de Educación Secundaria.

La Orientación impregna el quehacer educativo y por tanto es consustancial a la función de todos los profesionales que intervienen en el mismo. Todos en el desempeño de su trabajo cotidiano inciden y colaboran de manera consciente e inconsciente al desarrollo integral de cada uno de los alumnos del centro.

Para hacer realidad este objetivo y a la luz de las nuevas orientaciones propugnadas por la LOGSE, surgen nuevos perfiles profesionales y nuevas estructuras, como es el caso del

Departamento de Orientación, cuya función principal es el asesoramiento psicopedagógico a los diferentes miembros de la comunidad educativa. No obstante, para que éste sea un asesoramiento de calidad la actuación psicopedagógica debería cumplir, entre otras, las condiciones siguientes:

– La unidad básica de actuación debería ser el centro educativo.

– Los planteamientos psicopedagógicos han de considerar a todos los elementos organizativos del centro.

– Centrarse en un asesoramiento de proceso. El asesoramiento de contenidos debe dejarse en mano de los diversos especialistas en las áreas curriculares correspondientes.

– Promover iniciativas para el desarrollo de programas e innovaciones educativas.

– La concepción de la orientación, sus líneas generales o campos que abarca quedarán recogidos en el Proyecto Curricular del Centro.

Cuando la Administración Educativa decide dotar a los centros de un Departamento de Orientación el objetivo es estructurar la orientación educativa y el tratamiento de la diversidad en los mismos. Se pretende ser una ayuda y servir de orientación a los centros en general y a los equipos directivos en particular con el fin de optimizar los recursos y de esta manera hacer cada vez más posibles y cercanos los retos que hoy se plantean en educación.

I.- CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y NECESIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN.

1.1.- La orientación como proceso de individualización de la enseñanza.

1.1.1. Concepto de Orientación y educación

La educación no es mera instrucción. El profesor de educación secundaria ha de ser un educador, lo que significa entre otras cosas, guiar a los alumnos, asistirles, orientarles en definitiva.

Desde este punto de vista, educar es más que instruir: se educa a personas concretas, individuales, con particularidades propias que el sistema educativo ha de respetar, aprovechar y desarrollar. Se educa a la persona entera desde su individualidad.

Esta concepción responsabiliza a todo profesional de la educación: conseguir que la educación sea realmente educación, integral y personalizada, es una tarea ardua, donde toda la comunidad educativa tiene su papel. Pero la práctica educativa cotidiana nos hace percibir la complejidad de las anteriores afirmaciones. La clase, en el sentido más amplio del término, presenta situaciones complejas que nos conducen a tomar medidas educativas específicas. Se han de adoptar en el marco del aula y con todo el grupo de alumnos de la clase. Son parte de las estrategias de intervención del profesor.

Estas medidas pretenden ajustar la práctica educativa a las necesidades de cada alumno o alumna.

El profesor puede necesitar la ayuda de profesionales especializados para ajustar su práctica educativa, buena parte de estas ayudas vendrán de los especialistas del departamento de orientación.

Este ajuste de la práctica implica a todo el profesorado y órganos de coordinación docente.

Así, la orientación educativa:

- está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- pretende una educación integral y personalizada
- desarrolla todas las dimensiones del individuo y lo hace ajustándose a sus peculiaridades.
- atiende al carácter personalizado de la educación desde dos perspectivas: individualizadora (se educa a personas concretas con características individuales) e integradora (se educa a la persona completa y se deben integrar los distintos ámbitos de desarrollo).
- todo profesor es también orientador, ya que existe una profunda unidad entre educación y orientación.

El concepto de orientación es educar para la vida, asesorar sobre opciones alternativas, educar la capacidad para tomar decisiones y capacitar para el propio aprendizaje.

Finalmente, la orientación ha de consistir, en determinados momentos y con determinados alumnos, en una educación de refuerzo o apoyo, concretando en un trabajo de soporte y guía, en la aplicación de métodos específicos y en diseñar procesos instruccionales alternativos a los considerados habituales para la mayoría del alumnado.

Todos los aspectos comentados se integran y han de desarrollarse en el marco del currículo. Así, el proceso de individualización corre paralelo al proceso de concreción curricular, en definitiva, un proceso de ajuste de la práctica a la realidad del grupo y de los alumnos.

1.1.2. Objetivos de la orientación

Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus capacidades, motivaciones e intereses diferenciados.

Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.

Resaltar los aspectos orientadores de la educación, atendiendo al contexto real en el que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y, favoreciendo para ello la adquisición de aprendizajes funcionales conectados con el entorno, de modo que la educación sea “educación para la vida”.

Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y de toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional.

Prevenir las dificultades en el aprendizaje, y no sólo asistirlas cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos como los del abandono, el fracaso o la inadaptación escolar.

Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como el entorno social, facilitando el diálogo y la negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse.

1.2.- Necesidad de un órgano especializado. Departamento de Orientación

La complejidad de la etapa secundaria obligatoria hace necesario un órgano especializado de apoyo al profesorado para que éste pueda realizar su tarea en las mejores condiciones: el departamento de orientación.

El D.O. trabajará desde dentro del instituto, contribuyendo a que éste dé respuesta a la complejidad de los retos comentados anteriormente.

Sus actuaciones tendrán un carácter horizontal: su tarea se desarrollará y afectará a todos los órganos del instituto y a todo el profesorado.

Es un órgano que actuará tanto en la enseñanza comprensiva (ESO) como en el Bachillerato, los Ciclos Formativos de FP y los Programas de Iniciación Profesional.

Su objetivo último será el de generar autonomía entre el profesorado para que éste trabaje de forma colaborativa con él dando respuesta a la diversidad de su aula y pueda concretar y mejorar su práctica educativa.

> *"El Departamento de Orientación es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas."* (MEC)

El DO participará en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el centro para atender a la diversidad de los alumnos y desarrollar sus competencias básicas de aprendizaje, intereses y motivaciones. Desde esta perspectiva, el DO deberá centrar su trabajo en los procesos de concreción del currículo.

II.- LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACION EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

2.1. Órganos de gobierno y de coordinación docente.

La intervención no sólo es el alumno con dificultades o la resolución de un problema concreto, sino también el contexto en general (comunidad educativa, recursos del entorno, otros servicios), como espacio de convivencia y como vía de influencia en el alumno. El núcleo prioritario de nuestra intervención ha de ser la "institución escolar" como globalidad, el conocimiento, análisis, y comprensión de la misma con una doble finalidad: contextualizar y ajustar la labor de asesoramiento y establecer las condiciones que hagan posible un trabajo colaborativo entre D.O. y profesorado y entre los miembros de la propia comunidad educativa.

Las funciones de orientación que debe impulsar y realizar el DO han de insertarse, por tanto, en las estructuras organizativas de los centros en los que se actúa para colaborar con ellos en el desarrollo de su tarea educativa y en el cumplimiento de los objetivos que se persiguen.

No hay que olvidar que un I.E.S. es una organización en la medida en que está formado por un conjunto de miembros con unas funciones diferenciadas y orientado a la consecución intencional de unos fines para los cuales se ha creado.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, mientras no desarrolle normativa autonómica propia, está regulada por el Real Decreto/ 83/ del 96 que regula básicamente la estructura y funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Secundaria. En adelante mencionaremos R.O.I.E.S.

2.1.1. Los órganos de gobierno unipersonales.

Forman parte del equipo directivo (Art. 25 del R.O.I.E.S.) y sus competencias quedan claramente definidas en él: ***director/a*** (Art. 30), ***jefe/a de estudios*** (Art. 33), ***secretario/a*** (Art. 34) o ***administrador/a*** (Art. 38).

2.1.2. Los órganos de gobierno colegiados:

El Consejo Escolar (Art. 21), máximo órgano de gobierno, en el que están representados democráticamente todos los sectores de la comunidad educativa.

Este órgano supervisará la actividad general del I.E.S., dando directrices para la elaboración del P.E.C., actividades complementarias, etc.; elige al director y aprueba el P.E.C., R.R.I. y P.G.A.; disciplina de alumnos; relación con otros centros; instalaciones y equipamiento; la comisión económica y la comisión de convivencia...

El Claustro (Art. 24) es el órgano de participación de los profesores en el I.E.S., interviene, técnicamente, en todos los aspectos pedagógicos y docentes del P.E.C, P.G.A., P.C.E....; ha de ser informado sobre la situación económica, relaciones con otros centros e instituciones y elige sus representantes en el Consejo Escolar.

2.1.3. Los órganos de coordinación docente.

El R.O.I.E.S. le dedica el título III. Se enumeran en el Art. 40 del R.O.I.E.S.

La Comisión de Coordinación Pedagógica. (Art. 54 del R.O.I.E.S.).

Está formada por el director, jefe/s de estudios y todos los jefes de departamento. El secretario será el jefe de departamento de menor edad, y esta Comisión se reunirá al menos una vez al mes y al comienzo y final del curso.

Competencias:

- Establece directrices y coordina la elaboración del P.C.E. (Programaciones, plan de orientación y de acción tutorial, plan de evaluación...). Lo aprueba el claustro.
- Vela por el cumplimiento y evaluación del P.C.E.
- Propone al claustro la planificación de las sesiones de evaluación y calendario de exámenes o pruebas extraordinarias.
- Analiza la coherencia del P.E.C., P.C.E. y P.G.A.

Departamentos Didácticos (Art. 49 del R.O.I.E.S.).

Se encargan de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes, y los integran los profesores que imparten esas enseñanzas.

Las actividades del departamento inciden en varios factores esenciales para lograr la calidad de la enseñanza, (Art. 55 de la L.O.G.S.E.):

La formación del profesorado (intercambio de experiencias, materiales...).

La programación docente (en sus distintos niveles de concreción: D.C., P.C., Programación de Departamento, de área, de aula...).

La innovación e investigación educativa (a través de los CPRs o convocatorias centralizadas diversas).

La evaluación (búsqueda del mayor ajuste posible entre la práctica educativa y las demandas y necesidades sociales).

Competencias:

- Elaborar la programación didáctica correspondiente a las áreas, materias y módulos integrados en el departamento. (Propuestas referentes a actividades de perfeccionamiento, a la colaboración con el departamento de orientación y apoyos que requiere, y de colaboración con el departamento de actividades complementarias y extraescolares).

- Elaborar la Memoria de fin de curso. (Propuestas de modificación de algún aspecto del P.E.C., P.C.E. y Programaciones didácticas del departamento o de aula).

- Organización y realización de actividades complementarias y extraescolares.

- Organización y realización de pruebas libres o para alumnos pendientes, y resolución de reclamaciones.

- Propuesta de materias optativas, de las especialidades integradas en el departamento.

- Reuniones semanales ordinarias para la programación, análisis y evaluación del proceso de enseñanza.

Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares (Art. 45-47 del R.O.I.).

Este departamento es el órgano encargado de promover, organizar y facilitar este tipo de actividades, siendo sus funciones:

- Elaborar el programa anual de actividades complementarias y extraescolares a partir de las propuestas de los departamentos didácticos, junta de delegados, de padres... (Plan General Anual).
- Difundir la información a toda la comunidad educativa.
- Promover, coordinar y colaborar en las actividades culturales y deportivas.
- Coordinar viajes de estudios, excursiones e intercambios.
- Distribuir los recursos económicos asignados a estas actividades.
- Organizar la utilización de la Biblioteca.
- Elaborar la Memoria final.

Tutores y juntas de profesores de grupo (Art. 56-58 del R.O.I.).

Se designan por el director, a propuesta del jefe de estudios, con el que colabora el departamento de orientación.

Es fundamental insistir en la potencialidad que representa que los tutores y juntas de profesores de grupo consten como órgano de coordinación docente puesto que solamente desarrollando tareas de coordinar actividades educativas del profesorado que interviene en un mismo grupo de alumnos (junta de profesores) la tutoría cumple su verdadera función.

Departamento de Orientación (Art. 41-44 R.O.I.E.S. y Resolución de 3 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Enseñanzas Escolares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia).

Está compuesto por: Profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía; Profesorado de apoyo a los ámbitos Lingüístico y Social, Científico Tecnológico y del área práctica; profesorado de Formación y Orientación Laboral, cuando existe Formación Profesional formarán parte de éste departamento si no disponen de departamento propio; Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad; maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje y maestros con funciones de apoyo a programas de Compensación Educativa.

Las actividades del departamento de orientación se plasman en tres ámbitos de actuación (Plan de Actividades del D.O. BOMEC 13-Mayo-96, actualizadas y ampliadas, a nivel autonómico, por la Resolución de 3 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Enseñanzas Escolares).

El ***apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje*** (medidas preventivas, de apoyo ordinario o de carácter extraordinario).

La ***acción tutorial*** (elaboración del Plan de Acción Tutorial que coordinará el jefe de estudios, haciendo hincapié en la labor del tutor como coordinador del equipo docente, en la integración y seguimiento del alumnado y la relación con las familias).

La ***orientación académico-profesional*** (elaboración de los Planes de orientación académico-profesional que coordinará el jefe de estudios y tiene como resultado explícito, al final de la etapa, el Consejo Orientador).

Así pues, el D.O., como órgano especializado y cualificado, se convierte en el espacio institucional donde se articulan las actividades de orientación, en un sentido amplio, aunque debe recordarse que estas no son competencias exclusivas suyas: Departamentos Didácticos, CCP, Tutorías, etc., han de estar constantemente elaborando y llevando a cabo propuestas educativas ajustadas a las necesidades de los alumnos.

2. 2. Funciones del Departamento de Orientación

Las funciones del departamento de Orientación y de los diferentes profesores que lo componen quedan recogidas en la mencionada Resolución de 3 de septiembre de 2003 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Para poder desarrollar adecuadamente sus funciones el departamento de orientación se inscribe en un modelo de colaboración con los demás órganos, departamentos y profesores del

centro. Dicho modelo se basa en la complementariedad con los demás departamentos, aportando cada uno, desde una posición de igualdad técnica y partiendo de su especialidad profesional, elementos que permitan el análisis y la reflexión de la práctica educativa.

2.2.1. Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía o que ostenta una plaza de esta especialidad.

Son funciones de estos profesores las siguientes:

Asesorar en aspectos psicopedagógicos a los distintos componentes de la comunidad educativa, colaborando en la prevención y tratamiento de los problemas de aprendizaje.

Asesorar a la comisión de coordinación pedagógica sobre medidas de atención a la diversidad.

Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica.

Emitir informe técnico individualizado, derivado de la evaluación psicopedagógica, de aquellos alumnos que deban a incorporarse a programas específicos en los que se considere prescriptiva la emisión de dicho informe.

Colaborar en la organización de las medidas de atención a la diversidad.

Facilitar a los equipos educativos la información psicopedagógica necesaria para el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que las precisen.

Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial, y elevarlos al claustro para su aprobación y posterior inclusión en los proyectos curriculares del centro.

Coordinar y dinamizar, bajo las directrices del Jefe de Estudios, el desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial por medio de reuniones sistemáticas con tutores, e interviniendo directamente con los alumnos y/o con sus padres o tutores legales en las acciones previstas en los propios planes.

Redactar la memoria del plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial.

Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de formularse al finalizar el cuarto curso de la etapa, y asesorar al equipo de evaluación sobre el consejo orientador que éste debe formular al finalizar el segundo curso de la etapa.

Colaborar en la organización de las medidas de refuerzo y apoyo que se realicen en el centro.

Promover la investigación e innovación educativa, para mejorar la calidad de los procesos educativos de los centros.

Asesorar individualmente a los alumnos y/o sus padres o tutores legales cuando se hayan detectado problemas que afecten a su proceso educativo.

Coordinarse con las instituciones educativas, sanitarias y sociales de la zona de influencia de cada instituto cuando las necesidades educativas que presente el alumnado así lo requieran.

Impartir docencia en la materia de Psicología, y en aquellos programas o materias que diseñe el propio departamento.

2.2.2. Profesorado de apoyo a los ámbitos lingüístico y social, científico y tecnológico, y del área práctica.

Son funciones de estos profesores, además de la docencia en las áreas o materias que les sean propias, las siguientes:
Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores

Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje

Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares individuales y grupales, dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales. En estos casos los apoyos específicos que fueran necesarios se realizarán en colaboración con el profesorado de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que, sobre su futuro académico y profesional, ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria para los alumnos y alumnas que hayan atendido directamente.

Participar, en colaboración con los departamentos didácticos, en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en Educación Segundaria Obligatoria, Formación Profesional Específica y Programas de Iniciación Profesional.

Además de las funciones señaladas en los apartados anteriores, el profesor técnico de apoyo al área práctica, colaborará en la planificación y desarrollo de actividades del Plan de Orientación Académica y Profesional, y se hará cargo de la planificación y desarrollo de las materias de Iniciación Profesional

2.2.3. Profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.
Las funciones de estos profesores se desarrollarán en los ámbitos de actuación siguientes:

Ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial.

Ámbito de trabajo interno del departamento y de relación con los alumnos/as.
Ámbito comunitario- institucional.
Ámbito socio-familiar.

En el ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial, desarrollarán las siguientes funciones:

Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las juntas de profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo, necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos/as en desventaja.

Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de seguimiento y control del absentismo escolar de los alumnos/as.

En el ámbito de trabajo interno del departamento y de relación con los alumnos/as, desarrollarán las siguientes funciones:

Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y en los proyectos curriculares.

Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado.

Colaborar con los equipos educativos de los programas de iniciación profesional en la elaboración de las programaciones correspondientes.

Facilitar la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja social, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

En el ámbito comunitario-institucional desarrollarán las siguientes funciones:

Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y de las necesidades de escolarización del alumnado en desventaja.

Participar en los procesos de escolarización del alumnado en desventaja a través de la coordinación con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, los centros de educación primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las comisiones de escolarización.

Identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar el máximo aprovechamiento de los mismos por los alumnos, estableciendo vías de coordinación y colaboración que favorezcan la canalización institucional de los problemas que se planteen.

Establecer vías de acción comunes con los servicios sociales municipales para realizar seguimientos y actuaciones conjuntas.

Conocer las funciones y competencias de los distintos organismos públicos y privados que estén en relación con el sector de población al que se atiende y acceder a ellos a través de visitas y contactos telefónicos periódicos, consultas a internet, etc.

En el ámbito socio-familiar desarrollarán las siguientes funciones:

Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.

Velar, junto con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del instituto, ordinarios y complementarios, y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades.

La Jefatura de Estudios arbitrará espacios y tiempos para la realización de las tareas citadas en los puntos anteriores.

2.2.4. Maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, y maestros con funciones de apoyo a programas de compensación educativa.

Son funciones de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje las siguientes:

Realizar actividades educativas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales o bien a aquellos que presenten problemas de aprendizaje, sea directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos, cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.

Colaborar con los departamentos didácticos y con las juntas de profesores en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa y en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.

Elaborar, conjuntamente con los departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuando la actividad se realice directamente por parte del especialista, dicho apoyo puede ser:

.-Apoyo dentro/fuera del aula. En esta modalidad el profesor de apoyo establece un nivel de intervención ligado directamente a los contenidos educativos de las materias que se imparten en el aula. La decisión de intervenir fuera o dentro de la misma tendrá que ver directamente con la estructura de la actividad.

-Apoyo previo/posterior a la actividad general del aula. Al igual que la anterior, la propuesta de actuación está muy ligada con la actividad y el tema de que se trate. La decisión de intervención se establece de acuerdo a las características del trabajo, del alumno o de ambas.

-Apoyo durante la actividad del aula. Es la modalidad más estructurada y compleja ya que lleva consigo la articulación de las actividades de apoyo y de aula. Puede llevar consigo el establecimiento de roles complementarios, e incluso el cambio de los mismos de acuerdo con la estructura de tarea.

.-Apoyo en pequeños grupos. La actividad de los mismos puede no tener que ver directamente con la actividad y las metas de los grupos de referencia. Se pueden establecer por tanto, propuestas curriculares especiales. El número de alumnos de estos grupos debe ser proporcional a las dificultades específicas de los mismos, garantizando, en todo caso, su nivel de aprendizaje óptimo.

.-Apoyo en Programas para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Psíquica, (PRONEEP). De acuerdo con la resolución de 4 de Junio de 2001, los programas PRONEEP, establecen propuestas curriculares complejas, articuladas desde las adaptaciones curriculares de los alumnos. En ese sentido el apoyo que se establece tiene como aspectos característicos, por un lado el trabajo en pequeño grupo; la actividad desde proyectos curriculares estables, y el establecimiento de metas propias del programa. Así mismo, el profesor de Pedagogía Terapéutica trabaja en coordinación con otros docentes.

.-Apoyo pedagógico máximo, en el que el alumno estará la mayor parte del tiempo en aulas especializadas o en unidades específicas. Dichas unidades sólo se pondrán en marcha cuando las condiciones educativas en las que se encuentre un determinado grupo de alumnos, debido a circunstancias especiales haga necesaria establecer dicha modalidad educativa. Sea como fuere, el trabajo en estas aulas reviste una especificidad bien determinada ya que las condiciones de segregación y de trabajo especializado determinan la propia modalidad.

.-Apoyo pedagógico máximo en aulas abiertas en IES. Dada la especificidad de las aulas abiertas que, de acuerdo a su regulación propia son, o bien aulas genéricas, dirigidas a alumnos con discapacidades graves y permanentes, que no pueden ser escolarizados en Centros Educación Especial, o bien aulas abiertas específicas para alumnos con unas muy concretas discapacidades, el apoyo que se brinda en estos entornos es altamente especializado, por lo que las condiciones de trabajo vendrán determinadas por la particularidad indicada.

El optar por una u otra modalidad dependerá de las características o necesidades del alumno, de la dinámica del aula y de la capacidad de trabajo conjunta entre profesor de apoyo y de aula. Del mismo modo, hay que advertir que la actividad del profesor de audición y lenguaje por sus propias características, desarrolla una tarea más ligada habitualmente a la intervención individual.

Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales o que presenten problemas de aprendizaje.

Los maestros con funciones de apoyo a programas de compensación educativa se regirán por las instrucciones específicas aprobadas por Resolución de 6 de septiembre de 2002 por la que se dictan instrucciones sobre compensación educativa dirigida a los centros educativos de la Región de Murcia (BORM de 8 de noviembre de 2002)

El DO sólo puede llevar a cabo sus funciones si relaciona sus actividades con las tareas que deben llevar a cabo los órganos de gobierno y de coordinación docente del instituto puesto que, como ya se ha dicho, las actuaciones de todos se complementan, se apoyan y se influencian recíprocamente.

El DO tiene que elaborar y planificar diferentes propuestas generales en el sentido de que toda actividad educativa del instituto se ajuste a la diversidad de necesidades del alumnado. Igualmente, debe elaborar el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional.

Difícilmente esta tarea puede llevarse a cabo si el DO no ha ido recogiendo información y debatiendo con los otros órganos del centro, que no sólo tienen, en muchas ocasiones, visiones diversas y complementarias de la realidad que se aborda, sino que, además, muchos de los aspectos planificados deben concretarse por dichos órganos en programaciones y actividades concretas con el alumnado.

Efectivamente, el PCE que elabora la CCP debe incorporar los dos planes señalados y contemplar en todas sus propuestas las diferencias existentes entre el alumnado.

De la misma forma, algunas cuestiones que configuran el desarrollo de los planes y propuestas apuntadas no se pueden realizar sin la aportación del Consejo Escolar (por ejemplo, la coordinación de distintas instancias internas y externas al centro en temas de orientación académica y profesional), de los tutores (por ejemplo, priorización y concreción de la acción tutorial para un ciclo o curso), etc.

El DO realiza tareas de asesoramiento a los distintos órganos y al profesorado del centro. Debe intervenir en todo el proceso de planificación y desarrollo curricular: elaboración del PCE, Plan de Convivencia, Plan de atención a la Diversidad, de las programaciones didácticas y de aula en las que la CCP y los departamentos didácticos están plenamente implicados.

En esa perspectiva es esencial y consustancial a las funciones del DO el asesoramiento a los equipos educativos de los distintos grupos de alumnos, sobre todo en los aspectos referidos a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, para que se ajusten a las necesidades educativas del alumnado. En este proceso debe insertarse la elaboración, puesta en práctica y revisión de las adaptaciones curriculares que se consideran convenientes y que comparten profesores de área y DO.

Igualmente hay que referirse a las tareas de asesoramiento que el DO debe realizar con los equipos de tutores de ciclo o nivel educativo y con cada tutor o tutora en particular para que el seguimiento colectivo e individual de los alumnos y la orientación académica y profesional se lleven a cabo de acuerdo con lo planificado y con la realidad de cada grupo clase y alumno.

El DO debe buscar conjuntamente con los tutores los criterios fundamentales de actuación, determinar las prioridades y establecer los instrumentos válidos que hay que utilizar. Si bien al Orientador se le confiere la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica, ésta se define como un proceso compartido con el profesorado, alumnado, familia, etc., que debe conducir a la toma de decisiones sobre las medidas de ajuste de las actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo que, de nuevo, se requiere el trabajo cooperativo de todos los profesionales implicados: psicopedagogo/a, profesores/as, tutores/as…

El DO realiza también actuación directa con alumnos y alumnas, fundamentalmente en dos sentidos:

El primero de ellos se refiere a intervenir directamente con los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje de forma muy variada y diversa: impartiendo las áreas específicas de los programas de Diversificación Curricular, realizando refuerzos dentro del aula o en los desdobles que se pueden realizar en alguna área, impartiendo alguna optativa específica, etc.

El segundo se relaciona con las intervenciones que se llevan a cabo con un alumno o alumna concretos por causas diversas. Estas actuaciones se plantean como complemento y continuación de las que realizan otros profesores u órganos y sobre todo el tutor o tutora, puesto que se valora la necesidad de una intervención más especializada.

Sea cual fuere la forma que tome la atención directa con los alumnos es indispensable la colaboración y cooperación con el Equipo Directivo, D. Didácticos, Profesores y Tutores.

El departamento de orientación colaborará con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de actuaciones –preventivas, generales y específicas- a llevar a cabo por el equipo docente, para planificar, poner en práctica y evaluar la oferta curricular adaptada y diversificada que promueva el desarrollo y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

En este campo al Departamento de Orientación como tal le correspondería:

– Diseñar y proponer a la Comisión de Coordinación Pedagógica y órganos directivos del centro el Plan global de respuesta a la diversidad.

– Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica. Dicha evaluación garantizará las condiciones adecuadas para la incorporación del alumnado a los programas de diversificación curricular, en su caso.

– El profesor/a de la especialidad de Psicología y Pedagogía deberá coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas especificas, realizando el informe psicopedagógico. La evaluación psicopedagógica debe concluir con una propuesta de medidas educativas acordes con los resultados de la misma.

– Analizar, elaborar, hacer un seguimiento, evaluar y en algunos casos poner en práctica medidas concretas de atención a la diversidad:

    – Planteamiento general del Refuerzo Educativo.
    – Diseño del proceso de análisis y respuesta a las dificultades de aprendizaje del alumno.
    – Asesorar en el desarrollo de las medidas preventivas y ordinarias, grupos flexibles, recuperaciones/refuerzos, desdobles, profundizaciones, etc.
    – Establecer los criterios para los Programas de Diversificación Curricular y de Intervención Específica.
    – Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre la programación de medidas extraordinarias: Criterios y procedimientos para elaborar las adaptaciones curriculares individualizadas, para alumnos con necesidades educativas especiales, los Programas de Diversificación, las unidades de programa adaptado, entre otras.
    – Criterios para organizar la respuesta al alumnado con necesidades de compensación educativa: los programas de prevención del absentismo escolar, plan de acogida de alumnos inmigrantes, organización de los grupos de apoyo, aula taller, aula de acogida.

  – Todas estas medidas se realizarán en coordinación con los departamentos didácticos

El departamento de orientación debe contar con unas estructuras organizativas (espaciales, temporales...) y con un equipamiento material, económico, técnico e informático lo suficientemente amplio que permita responder con garantías a las necesidades más elementales del mismo.

III.- PLAN DE ACTIVIDADES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN.

Los departamentos de orientación, tal y como se recoge en el artículo 42 del ROIES, tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el instituto para atender a la diversidad del alumnado. La complejidad de esta tarea deriva de su carácter necesariamente global, que exige participar en el conjunto de las decisiones pedagógicas del instituto que se recogen en los correspondientes proyectos curriculares. Esto hace necesario precisar los siguientes ámbitos prioritarios de intervención:

Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Apoyo al plan de acción tutorial.
Plan de orientación académica y profesional.

De acuerdo con las funciones establecidas en la mencionada Resolución, el departamento de orientación deberá elaborar un plan de actividades a principio de curso y una memoria al final del mismo. Corresponde al jefe del departamento la redacción del plan de actividades y de la memoria del departamento, al comienzo y final de cada curso, teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto educativo. Dicho plan formará parte de la programación general anual del centro.

El Plan de actividades se articulará en torno a los tres ámbitos citados y especificará:

a) Los objetivos que se pretenden.

b) Las actuaciones que van a llevarse a cabo, señalando en cada caso las colaboraciones con el equipo directivo, el consejo escolar, la comisión de coordinación pedagógica, los departamentos didácticos, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, los profesores tutores y las juntas de profesores, diferenciando cuales serán competencia del departamento de orientación y/o de cada profesor integrante de éste y de los demás implicados y determinando la temporalización en cada caso.

c) Los procedimientos previstos para realizar el seguimiento y evaluación del plan.

d) Horarios de los componentes del departamento.

e) Relación de alumnado con medidas de atención a la diversidad (unidades de programa adaptado, PRONEEP, diversificación curricular, necesidades educativas especiales, compensación educativa, aulas taller, etc.)

3.1. - Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El departamento de orientación colaborará con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad, de carácter general y específico, que se puedan llevar a cabo en el centro para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los acuerdos que a este respecto se adopten en la comisión de coordinación pedagógica se incorporaran a los respectivos elementos del proyecto curricular que se presente al claustro de profesores para su aprobación, así como a las programaciones de aula y a las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, el departamento de orientación realizará, entre otras, las siguientes actuaciones:

Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre aspectos

psicopedagógicos del proyecto curricular y de la programación general anual.

Asesorar en el desarrollo de las medidas preventivas y ordinarias.

Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre la programación de medidas extraordinarias, sobre adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen, entre ellas, los programas de diversificación curricular, las unidades de programa adaptado, los programas de prevención del absentismo escolar, o el plan de acogida de alumnos inmigrantes.

Formular propuestas para el desarrollo de actividades y programas de compensación educativa.

Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica. Dicha evaluación garantizará las condiciones adecuadas para la incorporación del alumnado a los programas de diversificación curricular, en su caso.

Coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas, realizando el informe psicopedagógico (Dicha coordinación la realizará el profesor/a de la especialidad de Psicología y Pedagogía). La evaluación psicopedagógica debe concluir con una propuesta de medidas educativas acordes con los resultados de la misma.

3.2. Plan de Acción Tutorial

La acción tutorial es la actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo, con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Partiendo de este concepto es fundamental que los centros elaboren el Plan de Acción Tutorial, aprobado por el Claustro e inmerso en el Proyecto Curricular de Centro, cuya finalidad será facilitar la integración y participación de los estudiantes en la vida del centro, realizar seguimiento y orientación personalizadas de su proceso de enseñanza aprendizaje y garantizar que aprendan a tomar decisiones de forma autónoma y racional así como capacitarlos para el desarrollo de relaciones adecuadas que favorezcan la convivencia en el centro.

En este campo al Departamento de Orientación como tal le correspondería:

- Hacer una propuesta del Plan de Acción Tutorial, con las aportaciones del claustro de profesores y de la CCP, para su posterior debate en la Comisión de Coordinación Pedagógica y Claustro
- Proporcionar apoyo y soporte técnico para su desarrollo.
- Establecer programas a desarrollar con el alumnado como grupo en la sesión semanal de tutoría.
- Fijar pautas de actuación para atender individualmente al alumnado: establecer actuaciones en la tutoría individualizada, elaborar protocolos de indicadores de cara a las entrevistas con los estudiantes y proporcionar recursos.
- Establecer pautas de actuación comunes respecto a la relación con las familias.
- Actuaciones referidas a la mejora de la convivencia, resolución de conflictos, construcción de normas y conocimiento del RRI.
- Colaborar y participar en el desarrollo del Plan de Convivencia
- Proponer actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con los contenidos y objetivos didácticos, los procesos de evaluación, los aspectos metodológicos, organizativos y de materiales

curriculares, la incorporación de los temas transversales y la oferta de materias optativas.

- Establecer pautas para la coordinación del equipo docente.

Para el desarrollo de estas funciones habría que contar con todo el profesorado y fundamentalmente con la participación de los tutores y tutoras de nivel, ciclo o etapa.

3.3.- Plan de Orientación Académica y Profesional

Debe entenderse como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación secundaria encaminado a dotar al alumnado de capacidades, actitudes, conocimientos y experiencias que le posibiliten tomar decisiones relacionadas con su futuro académico y profesional, de forma autónoma y responsable.

En el Plan de orientación Académica y Profesional se recogen una serie de directrices que ordenan y organizan toda la intervención que se lleva acabo en este campo en el Centro. Por lo tanto es un plan marco donde se recogen los distintos programas que se van a desarrollar y las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y curso (para la Educación Secundaria Obligatoria, para el Bachillerato, para los Ciclos Formativos...).

La orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso que se desarrolla durante toda la educación secundaria, adquiriendo una especial relevancia cuando el alumno debe escoger materias optativas y en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar su futuro académico y profesional (optativas, itinerarios académicos hacia el bachillerato o los ciclos formativos de formación profesional, etc.).

El departamento de orientación elaborará el plan de orientación académica y profesional, que será debatido por la comisión de coordinación pedagógica y se incorporará, con las modificaciones que procedan, al proyecto curricular que se presente al claustro de profesores para su aprobación. Dicho plan garantizará que toda la comunidad escolar reciba la orientación profesional pertinente.

Para el desarrollo del mismo es necesario contar con la participación de todo el profesorado para la formación profesional de base, los tutores de los niveles implicados en programas de orientación académico profesionales y, con la colaboración del profesorado de formación y orientación laboral y del profesorado encargado de la relación con las empresas, en los centros donde se imparte formación profesional.

En este campo al Departamento de Orientación como tal le correspondería:

Formular propuestas y colaborar, al igual que el resto de los departamentos didácticos, con la Comisión de Coordinación Pedagógica en la elaboración de documentos:

Proyecto Curricular del Centro, donde se incluirían las líneas generales de la orientación en el centro (atención a la diversidad, tutoría, optatividad y orientación vocacional, atención al alumnado con necesidades educativas especiales...).

Programación Anual, que contemple las concreciones del plan de orientación académica y profesional (organización, planes de trabajo de equipos o secciones, programas a desarrollar, proyectos de innovación y formación,...).

Contribuir a la realización de estudios e investigaciones sobre las necesidades de los alumnos y alumnas.

El plan de orientación académica y profesional contribuirá a facilitar la toma de decisiones de cada alumno respecto a su itinerario académico y profesional. A tal efecto incluirá:

- Actuaciones dirigidas a que los alumnos desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones y que conozcan y valoren de una forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- Actuaciones destinadas a facilitar información suficiente sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.
- Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral.

El plan de orientación académica y profesional deberá especificar las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y curso, indicando:

- Las que deben ser incorporadas en las programaciones didácticas de las distintas áreas, materias o módulos.
- Las que deben integrarse en el plan de acción tutorial, sobre todo en la tutoría de grupo, individual y con las familias, con el fin de facilitar la participación y colaboración de éstas en el proceso de ayuda a la toma de decisiones de sus hijos.

Se diferenciarán las actuaciones especificas del departamento de orientación y las que serán desarrolladas por los profesores tutores.

- Las que corresponde organizar y desarrollar al propio departamento de orientación, para mantener relación con los centros de trabajo de su entorno y fomentar su colaboración, así como para facilitar la inserción laboral de los alumnos que opten por incorporarse al mundo del trabajo al término de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato, de los ciclos formativos de formación profesional o de los programas de Iniciación Profesional.

En el desarrollo del plan de orientación académica y profesional se prestará singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de sexo, origen o procedencia social o cultural, o cualquier otra que pudiera condicionar el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

El departamento de orientación participará en la elaboración del consejo orientador que para cada alumno se ha de formular al término de la educación secundaria obligatoria y de los programas de Iniciación Profesional, así como del Consejo Orientador que para la elección de itinerarios del segundo ciclo de la ESO, debe hacerse al finalizar el segundo curso de la etapa.

Dicho consejo deberá contemplarlos siguientes apartados:

- El proceso educativo desarrollado por el alumno, reflejando los aspectos en los que más ha destacado y progresado en relación a las capacidades básicas del currículo de la etapa.
- La percepción que el alumno tiene de sí mismo, en relación a sus capacidades, posibilidades de aprendizaje, intereses y preferencias personales y expectativas profesionales, laborales y académicas.

- Las posibilidades de adecuación de las características personales del alumno respecto a los puntos anteriores y las características y condiciones de las opciones formativas posteriores.
- Propuesta de orientación en la que aparezcan varias opciones priorizadas en las que se valore su adecuación al alumno

CUADROS.

Cuadro 1. Responsabilidades específicas de los diferentes profesores que componen el departamento de orientación relacionadas con la orientación educativa y la atención a la diversidad (Art. 41 del R.O.I. Instrucciones que regulan la organización de los departamentos de orientación-Resolución de 29 de abril de 1996)

PROFESORADO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	**PROFESORADO DE APOYO A LOS ÁMBITOS (lingüístico-social/científico-técnico/práctica)**	**MAESTROS DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA, DE AUDICIÓN-LENGUAJE Y DE COMPENSATORIA**	**PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL[1]**
Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de E.S.O. y Bachillerato y contribuir a su desarrollo.	Colaborar en la planificación y desarrollo de y actividades del Plan de Orientación académica y profesional y se hará cargo de la planificación y desarrollo de las materias de iniciación profesional. (Profesorado de apoyo al área práctica).		– Colaborar con los tutores y con el Profesor de Psicología y Pedagogía en la realización de las actividades de información y orientación profesional dirigidas a los alumnos de E.S.O., Bachillerato. – Coordinar y realizar actividades de orientación profesional dirigidas a alumnos de ciclos formativos de F.P. y Programas de Garantía Social, y apoyar a los tutores...
Asesorar a la C.C.P. proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención a la diversidad en los elementos constitutivos de los proyectos curriculares.	Participar, en colaboración con los departamentos didácticos, en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en E.S.O., F.P. y Programas de Garantía Social.	Realizar actividades educativas de apoyo para los alumnos con N.E.E., para alumnos que sigan programas específicos de compensación educativa, problemas de aprendizaje, bien directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos, cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.	
Participar en la planificación y el	Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares	Elaborar, conjuntamente con los correspondientes	

[1] En aquellos centros que no cuentan con departamento propio.

desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. y los que sigan programas de diversificación, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de profesores.	dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. En estos casos los apoyos específicos que fueran necesarios se realizarán en combinación con el profesorado de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.	departamentos didácticos, la propuesta de criterios y de procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con N.E.E.	
Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.	Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.	Colaborar con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con N.E.E., en situación de desventaja social o bien con aquellos que presenten dificultades de aprendizaje.	
Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación curricular y asesorar a los equipos educativos de los Programas de Garantía Social en la elaboración de las programaciones correspondientes.	Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.	Profesorado de apoyo del programa de compensación de las desigualdades: colaborar con los equipos educativos de los Programas de garantía social, en la elaboración de las programaciones correspondientes.	
Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos y alumnas al término de la E.S.O. y de los Programas de Garantía Social.	Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse al término de la E.S.O. para los alumnos y alumnas que hayan atendido directamente.	Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la E.S.O. para aquellos alumnos con N.E.E., que sigan programas específicos de compensación educativa o que presenten problemas de aprendizaje.	Colaborar en la elaboración del Consejo Orientador al término de la E.S.O. y de los Programas de Garantía Social.

Coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico.			

Cuadro 2. Las funciones de orientación

Funciones del Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía y del jefe del Departamento de Orientación

Funciones del Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía.	**Competencias del jefe del departamento de Orientación** (Art.44 ROC 96)
a) Asesorar en aspectos psicopedagógicos a los distintos componentes de la comunidad educativa, colaborando en la prevención y tratamiento de los problemas de aprendizaje. b) Asesorar a la comisión de coordinación pedagógica sobre medidas de atención a la diversidad. c) Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica. d) Emitir informe técnico individualizado, derivado de la evaluación psicopedagógica, de aquellos alumnos que deban incorporarse a programas específicos en los que se considere prescriptiva la emisión de dicho informe. e) Colaborar en la organización de las medidas de atención a la diversidad. f) Facilitar a los equipos educativos la información psicopedagógica necesaria para el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que las precisen. g) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa. h) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial, y elevarlos al claustro para su aprobación y posterior inclusión en los proyectos curriculares del centro. i) Coordinar y dinamizar, bajo las directrices del Jefe de Estudios, el desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial por medio de reuniones sistemáticas con tutores, e interviniendo directamente con los alumnos y/o con sus padres o tutores legales en las acciones previstas en los propios planes. j) Redactar la memoria del plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial. k) Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno ha de formularse. l) Promover la investigación educativa. m) Asesorar individualmente a los alumnos y/o sus padres o tutores legales cuando se hayan detectado problemas que afecten a su proceso educativo. n) Coordinarse con las instituciones educativas, sanitarias y sociales de la zona de influencia de cada instituto cuando las necesidades educativas que presente el alumnado así lo requieran. o) Impartir docencia en la materia de Psicología, en su especialidad, y en aquellos programas o materias que diseñe el propio departamento.	a) Participar en la elaboración del proyecto curricular de etapa. b) Redactar el plan de actividades del departamento y la memoria final de curso. c) Dirigir y coordinar las actividades del departamento d) Convocar y presidir las reuniones ordinarias del departamento y las que, con carácter extraordinario fuera preciso celebrar. e) Elaborar y dar a conocer a los alumnos la información relativa a las actividades del departamento f) Coordinar la organización de espacios e instalaciones, adquirir el material y el equipamiento específico asignado al departamento y velar por su mantenimiento. g) Promover la evaluación de la práctica docente de su departamento y de los distintos proyectos y actividades del mismo. h) Colaborar en las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del IES, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración educativa. i) Velar por el cumplimiento del plan de actividades del departamento.

Cuadro 3. Funciones respecto al centro

Departamento de Orientación (Art. 42 R.O.I.)	**Departamentos Didácticos (Art. 49 R.O.I.)**	**Comisión de Coordinación Pedagógica (Art. 54 R.O.I.)**	**Equipo Directivo (Art. 30,33 R.O.I.)**	**Tutores (Art. 56 del R.O.I.)**
Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo del Instituto y de la Programación General Anual. Formular propuestas a la C.C.P sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular de Etapa (P.C.E.)	Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo del Instituto y de la Programación General Anual. Formular propuestas a la C.C.P. relativas a la elaboración o modificación de los Proyectos Curriculares de Etapa. Participar en la elaboración del P.C.E., coordinar la elaboración de la programación didáctica de las áreas, materias o módulos que se integran en el departamento y la memoria final de cursos, así como redactar ambas	Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos curriculares de etapa.	Elaborar, con el resto del equipo directivo, la propuesta de proyecto educativo y de la Programación General Anual, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el Consejo Escolar del mismo y con las propuestas formuladas por el claustro y, asimismo, velar por su correcta aplicación. (Art. 30 R.O.I.: competencias del director)	Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C.C.P. y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los P.C.E.		Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas de los departamentos, del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, incluidos en el P.C.E.	Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de profesores y alumnos, en relación con los proyectos educativos, los P.C.E. y la Programación General Anual y, además, velar por su ejecución. (Art. 33 del R.O.I.: Competencias del Jefe de Estudios)	
Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con N.E.E., y elevarla a la C.C.P.		Participar en la elaboración del P.C.E.		

para su discusión y posterior inclusión en los P.C.E.				

Cuadro 4. Funciones relacionadas con el profesorado y tutores

Departamento de Orientación (Art. 42 R.O.I.)	Departamentos Didácticos (Art. 49 R.O.I.)	Equipo Directivo (Art. 30,33 R.O.I.)	Tutores (Art. 56 R.O.I.)
Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del Plan de Acción Tutorial		Coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración del D.O. y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial. (Art. 33 del R.O.I.: competencias del Jefe Estudios)	Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto
Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. y los que sigan programas de diversificación.	Colaborar con el departamento de orientación, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y elaborar la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. y los que sigan programas de diversificación.	Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de profesores y alumnos, en relación con los proyectos educativo, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual y, además, velar por su ejecución. (Art. 33 del ROI: Competencias del Jefe de Estudios)	

Cuadro 5. Funciones relacionadas con el alumnado y sus familias

Departamento de Orientación (Art. 42 R.O.I.)	Departamentos Didácticos (Art. 49 R.O.I.)	Tutores (Art. 56 R.O.I.)	Juntas de profesores (Equipos educativos) (Art. 57 R.O.I.)
Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. y los que sigan programas de diversificación.	Colaborar con el D.O., bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y elaborar la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con N.E.E. y los que sigan programas de diversificación.	Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.	Establecer las acciones necesarias para mejorar el clima de convivencia del grupo. Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo, estableciendo medidas adecuadas para resolverlos. Procurar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan a los alumnos del grupo. Llevar a cabo la evaluación y el seguimiento global de los alumnos del grupo, estableciendo las medidas necesarias para mejorar su aprendizaje. Conocer y participar en la elaboración de
Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa a la adopción de medidas educativas específicas.			

Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, especialmente en los cambios de ciclo o etapa y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.			la información que se proporcione a los padres o tutores de cada uno de los alumnos del grupo.
Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, al término de la ESO.		Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.	
		Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.	

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Libros

Álvarez Rojo, V. (1994). Orientación educativa y acción orientadora. Madrid: EOS.
Bisquerra, R. (1995). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid. Narcea
Bisquerra, R. (coord). (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis
Montané, J. y Martínez, M. (1994). La orientación escolar en la educación secundaria. Madrid: PPU.
Rincón Igea, B. del (Coord.) (2001). Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Barcelona: Ariel.
Rodríguez Espinar, S. (Coord.); Álvarez, M.; Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). Teoría y práctica de la Orientación Educativa . Barcelona: PPU.
Sanz, R.; Castellano, F. y Delgado, J. A. (Eds) (1995). Tutoría y Orientación . Barcelona: CEDECs.
Valdivia, C. (1992). La Orientación y la Tutoría en los centros educativos . Bilbao: Mensajero.

Artículos en revistas

Muñoz, E. y Maruny, L. (1993): Respuestas escolares. En Cuadernos de Pedagogía nº 2 pp 11-15.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Alonso Tapia, J. (1995). Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis. Especialmente interesante el capítulo 8: diseño y evaluación de programas de orientación educativa).
Programas de Diversificación Curricular (CEPE 1996). Compuesto de 4 tomos, es un documento de apoyo y guía para los Departamentos de Orientación de los IES, sirviéndoles de base legal, teórica y práctica.

ENLACES PÁGINAS WEB comentadas

http://www.pntic.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op02.htm
Esta dirección corresponde al PNTIC, dentro de la página temática de Orientación Educativa y en el apartado de Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrece amplia información sobre lo que son y cómo se llevan a cabo los PDC

http://www.orientared.com
En esta página vas a encontrar muchos documentos en formato Word o PDF, relacionados con los PDC. Para llegar a ellos, una vez situados en la página principal hay que elegir en los botones de la izquierda "Atención a la Diversidad" y desde ella elegir "Diversificación"

http://www.brujulaeducativa.com/
Con esta dirección accedes a su página principal. Luego has de seleccionar de las ventanas de la izquierda la opción de "Atención a la Diversidad" y una vez en ella elegir "Diversificación Curricular".Encontrarás propuestas muy interesantes de cara a la elaboración de los PDC

http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.aviles/asesorias/diversidad/Medidas_Organizativas.htm
http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.aviles/asesorias/diversidad/Medidas_Curriculares.htm

Bibliografía, Direcciones de Internet, Artículos y publicaciones, Legislación y Experiencias que traten las diferentes medidas organizativas y curriculares para la Atención a la Diversidad, Web pertenecientes a la Asesoría de Atención a la Diversidad del CPR de Avilés.
http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/1Atdivers.htm

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Comisión de coordinación pedagógica: Órgano de coordinación didáctica que se ocupa de aspectos tales como establecer las directrices para la elaboración de los Proyectos curriculares, coordinar la elaboración de dichos Proyectos y velar por su cumplimiento y posterior evaluación.

Departamento didáctico: Órgano de coordinación didáctica propio de los Institutos de Secundaria encargado de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes. Estará compuesto por todos los profesores que impartan la enseñanza propia de las áreas, materias o módulos asignados al departamento.

Departamento de orientación: Órgano de coordinación didáctica propio de los Institutos de Secundaria encargado de elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa y el Plan de acción tutorial, de coordinar el desarrollo de los procesos de orientación, de colaborar con los profesores en la prevención y detección de los problemas de aprendizaje y de asesorar a la Comisión de coordinación pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.

Diversidad (atención a la): Principio educativo que se refiere a la preocupación global y a las acciones específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos.

Plan de acción Tutorial (P.A.T.): Marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías. En él se incluyen las líneas de actuación que los tutores deberán desarrollar con el alumnado de cada grupo, con las familias de los alumnos y con el equipo educativo correspondiente.

Plan de Orientación Académica y Profesional (P.O.A.P): Marco en el que se especifican los criterios y procedimientos dirigidos a facilitar la toma de decisiones de los alumnos respecto a su itinerario académico y profesional.

Reglamento de Régimen Interior: Conjunto de normas e instrucciones que regulan la organización de los centros y concretan en cada caso las disposiciones legales vigentes al respecto teniendo en cuenta las necesidades y estructura real de cada institución. Son sus componentes: la composición y funcionamiento de los distintos órganos de gobierno y gestión del centro, así como su funcionamiento (miembros, constitución, convocatoria); los derechos y deberes de los distintos colectivos que componen la comunidad escolar, y los recursos (uso de espacios, salidas y excursiones, acceso al material...). El Reglamento de Régimen Interior es una parte del Proyecto educativo.

ACTIVIDADES

Actividad de reflexión

El departamento de orientación es el espacio institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como las de una oferta curricular adaptada y diversificada. ¿Dichas funciones se pueden realizar de forma independiente de la organización general del centro?

Actividad de aplicación

El departamento de orientación interviene a través de tres ámbitos prioritarios de actuación. Resume alguna de estas intervenciones, en cada uno de los ámbitos.

AUTOEVALUACIÓN

1. La orientación educativa:
   a) Pretende una educación integral y personalizada.
   b) Supone hacerle la vida más fácil al alumno para que no se frustre.
   c) Es educar para la vida, asesorar sobre opciones alternativas, capacitar para tomar decisiones
   d) Instruir en modelos educativos.

2. Porqué es necesario el departamento de orientación como órgano especializado:
   a) Para sustituir a los profesores en las tareas más específicas.
   b) Por la complejidad de la etapa de educación secundaria
   c) Para generar competencias y autonomía al profesorado que pueda mejorar su práctica docente
   d) Porque hay mucho fracaso escolar

2. Señala las funciones del orientador que consideres correctas:
   a) Asesorar a la comisión de coordinación pedagógica sobre medidas de atención a la diversidad
   b) Seleccionar y utilizar materiales curriculares diversos adecuándolos a las características del alumnado
   c) Seleccionar las materias optativas
   d) Colaborar en la organización de las medidas de atención a la diversidad

3. Señala las funciones del profesorado de los ámbitos que consideres correctas:
   a) Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de seguimiento y control del absentismo escolar de los alumnos/as.
   b) Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores
   c) Organizar los contenidos en ámbitos integradores.
   d) Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.

4. Señala las funciones del profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad que consideres correctas:
   a) Ámbito de apoyo y colaboración en la acción tutorial
   b) Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.
   c) Ámbito comunitario- institucional.

d) Orientación laboral.

5. Señala las funciones de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje que consideres correctas:

a) Elaborar, conjuntamente con los departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales

b) Facilitar la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja social, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral

c) Realizar actividades educativas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales o bien a aquellos que presenten problemas de aprendizaje

d) Apoyo dentro del aula

6. El Departamento de Orientación con respecto al plan de acción tutorial le correspondería:

a) Proporcionar apoyo y soporte técnico para su desarrollo

b) Apoyo grupal

c) Resolver conflictos

d) Establecer programas a desarrollar con el alumnado como grupo en la sesión semanal de tutoría

7. El Departamento de Orientación con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje le correspondería

a) Formular propuestas para el desarrollo de actividades y programas de compensación educativa.

b) Adaptación de espacios y materiales

c) Adaptación de la metodología

d) Asesorar en el desarrollo de las medidas preventivas y ordinarias

8. El Departamento de Orientación con respecto al plan de orientación académico y profesional le correspondería

a) Actuaciones destinadas a facilitar información suficiente sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.

b) Actuaciones para la flexibilización del currículo.

c) Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje

d) Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral

9. Para que la orientación sea de calidad se deberían de dar, entre otras,las siguientes condiciones:

a) La unidad básica de actuación debería ser el centro educativo

b) Debe centrarse en el asesoramiento de contenidos.

c) Centrarse en el asesoramiento de los procesos.

d) Promover iniciativas para el desarrollo de programas e innovaciones educativas

10. Consideras adecuados los siguientes objetivos de la orientación:

a) Contribuir a la personalización de la educación.

b) Procurar que el alumno sea feliz

c) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares
d) Ayudar a tomar decisiones ideales y perfectas

Recursos y enlaces de Internet

Dirección General de Renovación Pedagógica M.E.C. "*El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, Funciones y Estrategias de Intervención*"

http://www.pntic.mec.es/
http://www.murciadiversidad.org/
http://www.educarm.es/admin/aplicacionForm.php?ar=34&dept=12&mode=visualizaAplicacionEducativa&aplicacion=ETAPA_SECUNDARIA&sid=602d213f67246fcd47a9d564eb319dfa
http://www.educaweb.com/
http://www.orientaeduc.com/
http://www.orientared.com/

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

M.R. Campillo Meseguer y A. Torres Sáez.

Orientadora del I.E.S. Beniajan. Murcia. Asesora Técnica Docente del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación.

RESUMEN

Partimos de la definición del concepto de atención a la diversidad en un sentido amplio, así como de los principios o fundamentos en los que se sustenta hoy en día, ha ido evolucionado desde que, en España, se iniciara su aplicación en el sistema educativo en el 1990, con la enseñanza comprensiva, hasta la actualidad, con la incorporación a los centros de una gran variabilidad de alumnos procedentes de otros países y culturas, lo que plantea un reto para abordar desde la inclusión social, con calidad y equidad, la diversidad creciente del alumnado. A continuación se muestran los diferentes tipos de mediadas de atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria, entendidas como un continuo desde las más generales y menos significativas hasta las más significativas e individuales, desde las preventivas que afectan a la organización y planificación del centro, pasando por las medidas que se establecen para un grupo hasta llegar a las individuales y más significativas: medidas generales, ordinarias y concretas, medidas y programas específicos y medidas extraordinarias como los programas de diversificación curricular y las adaptaciones curriculares individualizadas. Finalmente se presenta una propuesta de contenidos y proceso de elaboración de un Plan de Atención a la Diversidad, donde se plasma todo el continuo de medidas que cada centro se plantea realizar para atender a la gran diversidad de intereses y necesidades del alumnado.

Palabras Clave. *Diversidad, equidad, inclusión social, tolerante, solidario, personalizada, competencias básicas, discapacidad, aprendizaje colaborativo, medidas ordinarias, específicas y extraordinarias, refuerzo educativo,*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica en prácticamente todos los países democráticos desarrollados es: "*Cómo abordar con calidad y equidad la diversidad creciente del alumnado que en un modelo de enseñanza comprensiva acude a las aulas cada día. Cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos ordinarios para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad" Escudero y Martínez* (2004).

Este reto empezó a afrontarse a partir de la aprobación L.O.G.S.E., al reconocer el derecho internacionalmente defendido que tienen todas las personas -sea cual fuere su condición personal y social- a una buena educación básica (UNESCO, 1990), así como extender la edad de

escolarización obligatoria y común hasta los 16 años. Ese reconocimiento ha supuesto la incorporación a la escuela ordinaria de una población cada vez más amplia y diversa. Y que las Administraciones educativas estatales y las Comunidades Autónomas han ido asumiendo la responsabilidad de regular diferentes medidas curriculares y organizativas genéricamente denominadas "*medidas de atención a la diversidad*", con las que cada centro escolar puede adaptar la enseñanza general a la diversidad de su alumnado concreto.

Desde entonces nuestro sistema educativo en general y cada centro en particular, entendidos como microcosmos en los que se reproduce la sociedad actual y su creciente diversidad, tratan de compaginar dos principios irrenunciables y complementarios propios de una escuela y sociedad democráticas: *El principio de atención a la diversidad.* Se basa en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos de garantizar a todos el derecho a la educación, *Dieterlen* (2001); *Gordon* (2001), reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado sin excepción, así como resultados escolares aceptables, *UNESCO* (1994 b). *El principio de inclusión*, que exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario, *Ainscow* (2001); *UNESCO* (2004), de modo que, respetando las diferencias y cooperando toda la comunidad, sea posible el desarrollo y la socialización plena, como ciudadanos, de todas las personas sin exclusión.

2. CONCEPTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La diversidad presente y patente en el alumnado de los centros y las aulas de los diferentes niveles educativos, hace que no haya un único tipo de alumno definido por la edad y el nivel escolar en el que nos situemos.

La diversidad es más amplia, es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual. Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, consideramos que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

Hay que tener presente, a este respecto, que la educación es un derecho básico, de carácter obligatorio, recogido en la Constitución y que, por tanto, todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas, de modo que adquiera un bagaje cultural que le permita convertirse en miembro de pleno derecho de esta sociedad. Por tanto se debe tender a ofrecer los recursos necesarios para que todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas o cualquier otra, logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades.

Se entiende, de esta forma, la diversidad del alumnado en un sentido amplio. Se trata de un elemento enriquecedor y, desde luego, es una de las circunstancias más relevantes que es preciso

tener en cuenta desde un punto de vista educativo al planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es preciso rechazar tendencias homogeneizadoras en estos planteamientos, que por su propio carácter son excluyentes para aquellos alumnos que presentan un perfil alejado de lo ordinario. Por el contrario, se debe incorporar las diferencias, que contribuyen al desarrollo de valores tolerantes y de aceptación del otro, resaltando sus aspectos positivos y procurando una atención personalizada que fomente la inclusión de todos y cada uno de los alumnos y, que prevenga o compense los procesos de exclusión social que sufre una parte de la población en esta sociedad de la información. Sólo desde la convicción del carácter positivo y enriquecedor de una realidad diversa, es posible afrontar los temores y las resistencias al cambio que impiden ofrecer una educación adaptada a la variedad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

En este sentido, es necesario que en los centros se desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados al grupo y a los individuos, en los que exista una reflexión sobre qué se programa y cómo y cuándo se enseña y evalúa y la forma de organizarse; reflexión a realizar durante el proceso, valorando lo que está ocurriendo en función de los objetivos programados, y qué medidas correctoras hay que aplicar; y, al final en la memoria, valorar qué se ha conseguido y que no. En estos procesos deben ocupar un lugar central las medidas que se adopten para dar respuesta al conjunto del alumnado. Ello requiere llevar a cabo actuaciones educativas más complejas a nivel de centro y de aula, exige una mayor implicación profesional pero también supone un reto que conlleva beneficios de diversa índole: para el alumnado, las familias, el profesorado y la sociedad en su conjunto.

La atención a la diversidad, así entendida, conlleva el mayor grado de desarrollo de capacidades y de inclusión social del alumnado que encuentra respuesta a sus necesidades educativas con una atención adaptada, en un entorno ordinario, formando parte de un grupo y además, ventajas relacionadas con las actitudes: el alumnado que recibe una atención educativa en un grupo diverso es más proclive a desarrollar una visión más tolerante hacia las diferencias y, por tanto, a defender valores solidarios.

Este modo de plantear la diversidad y su atención por parte del centro va unida a un tipo de competencia docente basada en la responsabilidad compartida y en la colaboración entre todos los profesionales que intervienen. Cada uno puede ofrecer propuestas que, desde su perspectiva, contribuyan a diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje adaptadas. El diálogo y la toma de decisiones conjunta redundarán en una atención educativa de más calidad y sentará las bases para llevar a cabo una reflexión sobre la propia práctica en el seno de un equipo, con el consiguiente desarrollo profesional que esto trae consigo.

Es preciso insistir, además, en el carácter educativo que tiene el rol docente, más allá del conocimiento académico en una o varias áreas, el objeto de su actividad es la formación de las nuevas generaciones. No basta con saber sobre un ámbito de conocimiento, sino que hay que insistir en el carácter formativo de las actuaciones con un alumnado diverso, en una sociedad en permanente transformación y en la que aparecen la incorporación de las TIC a nuestras actividades cotidianas o como el aumento de la población inmigrante, que trae consigo la convivencia dentro del mismo centro y aula de alumnado de procedencias y necesidades diversas.

Por tanto, los beneficios de tipo social repercuten en un tipo de enseñanza que contribuye a favorecer la inclusión, habilitadora en las competencias básicas imprescindibles para integrarse socialmente.

Entre esta diversidad propia de los seres humanos, encontramos algunas diferencias más notables, que requieren una valoración y atención específicas, debido a condiciones de discapacidad, trastornos graves de personalidad, de la conducta, de altas capacidades, a situaciones de desventaja sociocultural, entre otras. Estos colectivos, pueden requerir acciones diferenciadas, siempre dentro de un entorno lo más normalizado posible y con la finalidad última de fomentar su participación en los procesos educativos y sociales ordinarios.

En consecuencia, se entiende la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural o de salud; de altas capacidades; de compensación lingüística; de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo; o de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje.

En el marco de la atención a la diversidad, se considera que también puede requerir atención específica el alumnado que presenta un desajuste curricular significativo entre su competencia en el desarrollo de las capacidades y las exigencias del currículo del curso en el que está escolarizado, entre otros, alumnado con retraso madurativo no asociado a necesidades educativas especiales y alumnado desmotivado o con desinterés.

Esta responsabilidad debe ser asumida por el conjunto de la comunidad educativa. En este sentido, hay que ampliar el concepto de implicación de las familias e intentar que entre éstas y el centro educativo se establezcan unas relaciones de mutua colaboración e implicación: las familias ofrecen información y colaboración, plantean retos pero también pueden ser un recurso que facilite la atención a la diversidad, en la medida en que pueden acercar otras culturas, experiencias profesionales o colaborar en el logro de objetivos específicos para algún alumno. Actualmente es imprescindible, además, tener en cuenta los diferentes modelos de familia que nos podemos encontrar en un mismo grupo y la complejidad de relaciones que estos modelos entrañan.

Se trata, en definitiva, de ampliar el ámbito de la institución educativa, de modo que se ofrezca como un recurso para y del entorno, al mismo tiempo que de aprovechar el resto de recursos y posibilidades que aquel ofrece. Las actuaciones compartidas, que se lleven a cabo desde sectores de influencia complementaria, serán mucho más eficaces que las iniciativas individuales y redundarán en un mayor desarrollo.

3. FUNDAMENTOS QUE PROPUGNAN ESTE CONCEPTO DE DIVERSIDAD

En nuestros centros la diversidad de las aulas es cada vez mayor y muestra la variabilidad que existe en nuestra sociedad, por lo que la atención a esa diversidad debe impregnar todas las actuaciones curriculares y organizativas que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje,

desde las decisiones que se toman a nivel de centro, en un grupo de docentes o en la actuación de un profesor en un área concreta.

El concepto de atención a la diversidad se impregna de los siguientes fundamentos:

3.1 La integración escolar y la inclusión social

Las actuaciones dirigidas a atender al conjunto del alumnado deben tener como referente esencial la necesaria normalización de las diferencias dentro del contexto del aula y del centro, el respeto a las mismas, y énfasis en la superación de los obstáculos asociados a la diversidad de todo tipo: cultural, social, ligada a factores intra e interpersonales, a necesidades educativas específicas y a la desigualdad en el acceso al conocimiento.

Esta aceptación será más viable en la medida en que los docentes, con los apoyos oportunos, partiendo de un análisis sobre la propia practica, organicen la actividad ordinaria de modo que todo el alumnado encuentre una vía para participar en el grupo educativo y desarrollar al máximo sus capacidades, con las adaptaciones que requiera, y poniendo el énfasis en actuaciones de carácter educativo, superando la mera naturaleza asistencial. Todo esto exige esfuerzo en orden a la adaptación de materiales, cambios metodológicos u organizativos, entre otros, que implican el trabajo colaborativo y el consenso entre los diferentes profesionales de la educación.

La atención personalizada y temprana del alumnado se convierte en la mejor medida de prevención de los problemas de aprendizaje, de inadaptación escolar y de exclusión social.

3.2. Inserta en la organización del centro

Los aspectos organizativos tienen una importancia indiscutible para hacer posible o dificultar la atención a la diversidad. Por ello, uno de los criterios prioritarios que deben condicionar la organización del centro debe ser, precisamente, la respuesta a las necesidades del conjunto del alumnado. Este planteamiento requiere una flexibilidad en la propuesta de modalidades organizativas y, en consecuencia, en la distribución de los tiempos y utilización de espacios. Es el propio centro, en el uso de su autonomía de gestión, el que partiendo de estas necesidades debe decidir las medidas a adoptar, desde las generales ordinarias a las más extraordinarias, y debe elaborar su propio Plan de Atención a la Diversidad.

Las medidas deben tender a la mayor normalización y, si hubiera que plantear actuaciones de carácter más específico, habrá que procurar que sean limitadas en el tiempo. Todo ello conlleva dinamismo y flexibilidad en la organización de los centros a todos los niveles, que debe estar sujeta a evaluación para introducir cuantas modificaciones sean necesarias. Es indudable el papel dinamizador que deben tener los equipos directivos como impulsores de propuestas y como facilitadores de las condiciones necesarias para su puesta en marcha, tanto en lo que se refiere a las propias medidas como a la necesaria coordinación del profesorado. Es necesario asignar momentos de coordinación en los horarios entre profesores de materia o área y el departamento de orientación. Es importante que cada centro cuente con un Plan de Atención a la Diversidad, que sirva de referente para los procesos de planificación organizativa y curricular, para su desarrollo y evaluación.

Es fundamental el papel asesor de los departamentos de orientación y de los equipos específicos, como medida de calidad del sistema educativo que debe servir de apoyo tanto al equipo directivo como al claustro, alumnado y familias.

3.3. Inmersa en el currículo

Tanto la planificación como el desarrollo del currículo deben favorecer el tratamiento de la diversidad y aprovechar la potencialidad del grupo como recurso educativo. En este sentido, la estructura y el contenido de los distintos elementos curriculares han de tener presente esta dimensión, tendente a incorporar la pluralidad de todo tipo que se aprecia en el aula:

- Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que tengan cabida diversos grados de adquisición de capacidades, partiendo de las habilidades que se tienen.

- Insistir en aquellos contenidos relativos a procedimientos y actitudes, que marcan menos diferencias que los conceptos, aspecto importante para lograr un desarrollo equilibrado de todo el alumnado.

- Incorporar objetivos y contenidos relacionados con la diversidad sociocultural y personal, característica del grupo, lo que favorecerá la valoración de las diferencias y, en consecuencia, repercutirá en un mejor clima de aula.

- Coordinar la labor realizada desde los diferentes departamentos didácticos con el fin de consensuar objetivos, criterios de evaluación, entre otros.

- Proponer metodologías variadas, como por ejemplo el trabajo colaborativo, que faciliten la participación del conjunto del alumnado desde una perspectiva inclusora.

- Atender a los aspectos socioafectivos dentro del grupo, además de a los cognitivos, y promover el desarrollo de una autoestima saludable y el respeto a los demás.

- Optar por una evaluación formativa dirigida a valorar el proceso, el avance en la consecución de los objetivos, ordinarios o adaptados, y el tipo de ayuda pedagógica que requiere cada alumno.

- Evaluar los procesos de enseñanza, y especialmente las medidas de atención a la diversidad propuestas, con el fin de apreciar su adecuación a las intenciones perseguidas, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora.

3.4. La reflexión conjunta y la colaboración entre el profesorado

"*El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos necesarios, como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, alumnado y los mismos padres y madres*" señalan *Muñoz y Maruny* (1993).

Una actuación coherente respecto a la atención de la diversidad en el centro requiere un grado importante de compromiso por parte del profesorado puesto que todos los grupos son diversos y plurales, una mayor reflexión sobre la propia práctica y una necesaria coordinación

con otros compañeros, tanto del propio centro, como con agentes de apoyo externos. Es imprescindible a este respecto, contar con la implicación del equipo directivo para facilitar la comunicación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo en la organización del centro los espacios y los tiempos adecuados para la coordinación y fomentar el desarrollo de una cultura de colaboración y trabajo en equipo.

Un elemento importante que debe servir de soporte es una adecuada formación del profesorado en general y de los equipos directivos específicamente.

3.5. La cooperación entre el profesorado y familias

La cooperación entre el profesorado y las familias es un elemento muy importante para la optimización de los procesos de aprendizaje. Es necesario, pues, buscar el intercambio bidireccional de información con las familias para lograr su implicación en el proceso educativo de sus hijos y establecer pautas de actuación coherentes y complementarias que redunden en su formación integral, así como lograr su participación en la dinámica escolar en su conjunto.

Será importante tener recogidos tiempos y procedimientos de información y colaboración con aquellas familias mas alejadas del funcionamiento escolar con el fin de integrarlas y hacerlas participar en la dinámica del mismo, favoreciendo su integración en los mecanismos ya establecidos con las AMPAS, actividades extraescolares, complementarias, entre otras.

Es interesante aprovechar todos los recursos que incidan en la labor mediadora familias-centro: tutores, orientadores, profesorado técnico de Servicios a la Comunidad, mediadores de otras culturas.

3.6. La apertura del centro al entorno y a los recursos de la comunidad

El centro educativo debe integrarse en la comunidad como un recurso más y, al mismo tiempo, debe conocer y aprovechar la red de profesionales: educadores sociales, especialistas en salud, mediadores culturales, así como las instituciones de todo tipo (asociaciones, centros de salud, entre otros) que pueden redundar en una mejor actuación educativa y, específicamente, en una atención integral a la diversidad del alumnado. A este respecto, se requiere una coordinación de todos estos recursos y una mayor difusión de los mismos. En los centros educativos existen varios agentes que deben tener una especial atención para facilitar el contacto con el entorno: los equipos directivos, el departamento de orientación y en especial el profesor técnico de servicios a la comunidad.

Otras vertientes que se deben abarcar, al referirnos a la relación con el entorno, son la interrelación entre centros educativos, con la finalidad no sólo de intercambiar información sino de colaborar en proyectos conjuntos y la necesaria relación entre instituciones, tanto de carácter municipal como autonómico.

4. TIPOS DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Algunas de las manifestaciones de la diversidad pueden concretarse en:
- diversos estilos de aprendizaje,
- niveles de autonomía,

- relaciones de comunicación,
- tipos de escolarización y aprendizajes previos,
- expectativas de cara a su futuro personal y profesional,
- intereses y motivaciones,
- desarrollo de habilidades sociales......

Estos aspectos determinan el tipo de ayudas necesarias, o lo que es lo mismo, las medidas de atención a la diversidad.

El tratamiento a la diversidad que abarca desde la elaboración del proyecto Educativo y Curricular hasta su plasmación en el aula exige un trabajo en común de todo el profesorado en los diferentes niveles, (equipo directivo, equipo docente, de ciclo, de departamento...) en todos los procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular.

Por medidas se entienden aquellos programas y actuaciones de índole tanto organizativo como curricular y de coordinación que se pueden llevar a cabo en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado. Éstas oscilan en un continuo que abarca desde la prevención a la intervención directa específica e, incluso, extraordinaria.

El conjunto de medidas que se pueden adoptar dependen de las necesidades reales que existen en cada centro escolar y deberán estar contextualizadas, recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad y evaluadas de forma periódica para determinar su conveniencia o necesidad de modificación.

La atención a la diversidad en el aula y en el centro incluye tres tipos de medidas: ordinarias, específicas y extraordinarias. Estas actuaciones no van ligadas de forma permanente a colectivos de alumnos concretos, ya que un alumno puede requerir a lo largo de su escolaridad la adopción de diferentes tipos de medidas. Tampoco cabe asignar de forma exclusiva una medida concreta con un determinado profesional que la lleve a cabo.

Con carácter general, la propuesta de una medida para un alumno/a concreto debe ser realizada en el seno del equipo educativo, con el asesoramiento del orientador o, en su caso, del departamento de orientación y se debe contar con la opinión de la familia.

A la hora de tomar decisiones sobre la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, se dará prioridad a las medidas ordinarias sobre las medidas específicas y extraordinarias que sólo se utilizarán cuando, agotadas las vías anteriores, no existan otras alternativas o cuando la evaluación psicopedagógica así lo determine.

4.1. Medidas ordinarias

Son medidas ordinarias aquellas actuaciones y programas dirigidos a prevenir, compensar y facilitar la superación de dificultades leves mediante la adecuación del currículo ordinario, sin alterar ninguno de los elementos esenciales, con el fin de que la totalidad del alumnado alcance las capacidades establecidas en los objetivos generales de curso, etapa y/o nivel. Pueden ser generales o singulares.

4.1.1. Medidas generales.

Son aquellas actuaciones y programas dirigidos a prevenir, compensar y facilitar la superación de dificultades mediante propuestas organizativas, propuestas de adecuación de alguno de los elementos curriculares, sin modificar su naturaleza, que se llevan a cabo desde niveles iniciales de planificación, y propuestas de coordinación.

- Organizativas.

Establecer los grupos adecuando la composición y el número de alumnos y alumnas a sus características y necesidades.

Crear aulas-materia, como fuente de recursos diversificados y adaptados a las necesidades del alumnado.

Organizar grupos de refuerzo.

Contemplar en la elaboración de los horarios del profesorado y en la distribución inicial de los agrupamientos la posibilidad de organizar actividades de refuerzo.

Facilitar, desde la organización de los centros, la coordinación necesaria entre los profesionales que intervienen con el alumnado.

Optimizar el uso de los espacios, la distribución de los tiempos, así como los recursos humanos y materiales de tal manera que se posibilite la puesta en marcha de las medidas recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.

- Curriculares.

Priorizar objetivos, incluyendo aquellos que se considere relevantes para el alumno o para su entorno. Adecuar y seleccionar los contenidos mínimos, variando su temporalización. Enriquecer el currículo de las áreas con referencias y aportaciones de diferentes culturas. Insistir en el desarrollo de las capacidades de tipo afectivo, fomentando la seguridad y la autoestima del alumnado.

Organizar los contenidos en ámbitos integradores.

Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje, entre otras: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Combinar diferentes tipos de actividades: trabajo individual, exposición, búsqueda de información, trabajo en grupo y otras.

Seleccionar y utilizar materiales curriculares diversos, adecuándolos a las características del alumnado y aprovechando su potencialidad motivadora.

Diversificar las estrategias de evaluación como: adecuar tiempos, criterios y procedimientos de evaluación, unificar criterios y procedimientos en la recogida de información, registrar sistemáticamente la evolución del alumnado, utilizar diferentes tipos de pruebas en función de las características del alumnado.

- De coordinación.

Planes de Acción Tutorial que incidan en los siguientes aspectos: el seguimiento individual y grupal del alumnado, el desarrollo integral del mismo, la colaboración periódica con las familias, la coordinación del conjunto del profesorado de cada grupo, con el fin de hacer un seguimiento de casos y colaborar en determinadas intervenciones cuando así se requiera.

Desarrollo de Planes de Orientación Académica y Profesional, que incluyan actuaciones de diverso tipo: formativas, informativas, preparatorias para la incorporación al mundo laboral y otras.

Reuniones periódicas del profesorado que interviene con un determinado alumno/a o grupo para facilitar la coordinación de sus actuaciones.

4.1.2. *Medidas Concretas*

Son medidas ordinarias las actuaciones y programas dirigidos a prevenir, compensar y facilitar la superación de dificultades mediante modificaciones organizativas o curriculares, sin alterar ninguno de los elementos esenciales. Pueden ser las siguientes:

Actividades de recuperación. Se podrán organizar actividades con el fin de facilitar al alumnado la recuperación de áreas, materias, ámbitos o módulos no superados en cursos anteriores. A tal efecto, se incluirán en la planificación del curso las medidas organizativas oportunas.

Refuerzo en determinadas áreas, materias, ámbitos o módulos. Está destinada al alumnado que puede seguir el currículo ordinario del curso en que está escolarizado, pero necesita, para lograrlo, una atención más individualizada tanto en aspectos curriculares como en estrategias metodológicas y pautas de trabajo.

Medidas de apoyo. Están destinadas al alumnado con dificultades en competencias básicas cuya adquisición es imprescindible para posibilitar el avance curricular.

Adaptaciones individuales o grupales no significativas del currículo. Destinada a alumnos o grupos de alumnos, que supone una modificación no esencial de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como de la temporalización y otros aspectos organizativos.

Agrupamientos flexibles. En función del nivel de competencia curricular del alumnado, con la posibilidad de que puedan incorporarse, a lo largo del curso, a grupos de nivel curricular diferente, dependiendo de su evolución.

Permanencia de un año más. Valorar la posibilidad de que un alumno o alumna permanezca un año más en el curso en que se encuentra escolarizado, cuando no haya alcanzado lo objetivos correspondientes.

Seguimiento individualizado de aquellos alumnos cuya situación académica, personal o social así lo aconseje.

Selección de materias optativas. Los equipos docentes, asesorados por el orientador en su caso, podrán recomendar a los alumnos y alumnas la elección de aquellas materias optativas que mejor respondan a sus necesidades.

La optatividad/opcionalidad en la E.S.O. Esta medida atiende a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria La Optatividad permite enriquecer y equilibrar el currículum, dando cabida a capacidades múltiples y situaciones diversas de los alumnos. Es decir, hay una serie de materias que los centros pueden ofrecer con fines diversos:

Alcanzar los objetivos de etapa por vías diferentes mediante contenidos distintos a los presciptivos propios de las materias básicas.

Ampliar las materias básicas; es el caso de la segunda lengua extranjera, de oferta obligatoria

Desarrollar algunas capacidades relacionadas con algún área, sin reducirse a dar “más de lo mismo”, sino desde perspectivas diferentes.

Realizar actividades que orienten la elección de los estudios posteriores y el paso a la vida activa

El Centro debe ofertar estas materias, para que cada alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades.

El porcentaje de tiempo para la optatividad crece a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria. Resulta importante porque permite tanto ampliar o diversificar aprendizajes para el alumnado con superdotación o altas habilidades (que podría cursar materias específicas o programas de enriquecimiento diseñados al efecto), o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, al alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

Tutoría y orientación. Forma parte de la función docente, con ella se favorece la integración de los alumnos en la vida del centro y se realiza el seguimiento personalizado de su proceso educativo. Su finalidad es que el alumno integre conocimientos, actitudes, valores y normas, lo que les ayudará a superar los obstáculos que puedan dificultar su aprendizaje y su crecimiento personal y a tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional.

Refuerzo educativo, supone una actuación coordinada del profesorado cuando se detecta una dificultad de aprendizaje o una laguna en el proceso de aprendizaje de un grupo o de un alumno/a. Tiene como finalidad completar lagunas de conocimiento o reforzar contenidos concretos que se han trabajado en clase, en tanto que dichas lagunas condicionan la superación o evaluación en el área que se trate.

Pueden darse diferentes tipos de refuerzo:

Individual: para quienes hayan promocionado con alguna área pendiente, o haya tenido alguna evaluación negativa a lo largo del curso, utilizando estrategias del tipo de trabajo personal tutorizado por un profesor, apoyo fuera del aula a un número reducido de alumnos, plan de trabajo individual, entre otros.

Grupal: de carácter preventivo en algunas áreas en las que un número de alumnos encuentran mayores dificultades, utilizando estrategias del tipo: agrupamientos flexibles en determinadas áreas, presencia de dos profesores en el aula con un grupo, desdobles, aprendizaje

cooperativo, programas específicos: aprender a pensar, hábitos y técnicas de estudio... Se puede realizar dentro o fuera del aula, previo a la presentación de una unidad didáctica al grupo clase, simultáneo a la presentación de la unidad o posterior a la misma.

4. 2. Medidas y programas específicos

Son medidas específicas aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado mediante la compensación o adecuación del currículo ordinario, que conllevan cambios organizativos, modificaciones en alguno de los elementos curriculares considerados esenciales o modificación de los elementos de acceso al currículo. Las medidas específicas son las siguientes:

Programas específicos de aprendizaje para determinados grupos de alumnos:

Aulas de Acogida, dirigidas a alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua española y con desfase curricular superior a un ciclo. Es una medida transitoria que pretende una formación intensiva en el conocimiento del español como lengua extranjera, acercamiento a la cultura española y capacitación en habilidades sociales.

Programas de compensación educativa: grupos de apoyo o refuerzo educativo dentro o fuera del aula y otros programas de características similares.

Adaptaciones de acceso al currículo. Son ayudas, recursos materiales y medios técnicos que compensan las dificultades o incapacidades de los alumnos y alumnas con discapacidades físicas o sensoriales para poder acceder al currículo.

Medidas de profundización y enriquecimiento. Dirigidas a los alumnos de altas habilidades, se deberán proponer actividades de profundización y enriquecimiento encaminadas al desarrollo del trabajo autónomo, de la madurez y autonomía personales, así como de actitudes positivas hacia la investigación como forma de aprendizaje.

Actuaciones y programas individuales y grupales: programas de habilidades sociales, de estimulación, de enriquecimiento cognitivo, de ajuste de la personalidad, de resolución de conflictos u otros para compensar carencias asociadas a necesidades educativas específicas.

Se procurará establecer pautas para que la intervención de otros profesionales tales como auxiliares educadores, diplomados en fisioterapia y otros profesionales contribuya a la consecución de objetivos educativos.

4. 3. Medidas extraordinarias

Son medidas extraordinarias aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades extraordinarias del alumnado mediante modificaciones esenciales del currículo ordinario. Pueden suponer cambios esenciales en el ámbito organizativo y en los elementos de acceso al currículo, así como en la modalidad de escolarización.

Las medidas extraordinarias son las siguientes:

Flexibilización de la permanencia en el nivel o en la etapa. Para aquellos alumnos y alumnas que hayan sido identificados como superdotados intelectualmente o con altas habilidades, podrá reducirse la duración del nivel o etapa en que el están escolarizados en las condiciones que determine la Administración educativa.

Medidas de apoyo. Tendrán una atención especializada los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas, por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta.

Programas de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad psíquica (Proneep) en IES. La integración de los acnnes con gran desfase curricular en grupos ordinarios con apoyos especializados, fracasa en muchas ocasiones y generan conflictos y frustraciones en toda la comunidad educativa. Esta medida organizativa permite una atención grupal más adecuada, sin abandonar la integración en su aula de referencia.

Escolarización combinada. Cuando las necesidades educativas del alumnado lo aconsejen, y fundamentalmente para favorecer su proceso de socialización, podrán establecerse fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y de educación especial.

Aulas Abiertas, dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad severa, propios de centros específicos pero con capacidad de interacción con un grupo ordinario.

Aulas Taller, medida organizativa destinada a los alumnos entre 14 y 16 años con desfase curricular muy significativo y desmotivación hacia el sistema educativo.

Aulas ocupacionales. Medida organizativa extraordinaria para alumnado absentista, entre 15 y 16 años, que ha abandonado el centro educativo, en estrecha colaboración e implicación de los ayuntamientos.

4.3.1. Adaptación curricular

Es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículum y/o curriculares que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Deben ser sencillas y fáciles de elaborar y aplicar por el profesor. Deben dotar al alumno de habilidades para su funcionamiento autónomo en el entorno. Las adaptaciones tienen su origen y punto de referencia en el currículo ordinario y deben de estar presentes en todas y cada una de las decisiones a tomar en la concreción curricular de cada centro educativo.

- Tipos de Adaptaciones:

Si tenemos en cuenta los elementos modificados, hablamos de dos tipos:

Adaptaciones de acceso al curriculum, son aquellas que facilitan la puesta en práctica del curriculum. Se refieren a los espacios, los materiales, los sistemas de comunicación y a los profesionales.

Adaptaciones curriculares propiamente dichas, son aquellas que se realizan en los diferentes elementos curriculares y se derivan de la respuesta a los interrogantes ¿qué, cómo y cuando enseñar y evaluar?

Este tipo se divide a su vez en dos:

Adaptaciones curriculares no significativas: modificaciones en algunos elementos de la programación diseñada para todos los alumnos, pero que no afectan a las enseñanzas básicas del curriculum oficial. Nos referimos a la metodología y a las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Adaptaciones curriculares significativas: modificaciones en elementos de la programación que afectan a los aprendizajes esenciales de las distintas áreas curriculares. Nos estamos refiriendo a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación y, con relación a ellos, a la temporalización, priorización, introducción o eliminación de los mismos.

Si tenemos en cuenta a quien afectan, pueden ser:

Adaptaciones de centro, adecuación del currículo oficial a las características propias de cada centro.

Adaptaciones de aula, adecuación de la programación de ciclo a las características y necesidades concretas de cada grupo de alumnos.

Adaptaciones individuales, modificaciones que se realizaran en la programación de aula para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de cada alumno concreto.

Adaptaciones Curriculares Individualizadas

Si nos centramos en la respuesta a las necesidades educativas especiales que en cualquier momento puede experimentar un alumno, estamos hablando de las adaptaciones curriculares individualizadas, *“como un conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en el proyecto curricular y en la programación de aula, que se realizan para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, resultado de la reflexión conjunta entre los distintos profesionales que diseñan, ponen en práctica y evalúan el proceso educativo global de este alumno” Muntaner y Roselló,* (1997). Más aun, al poner en marcha estas adaptaciones, no solo estamos mejorando la calidad de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, sino que mejoramos de manera conjunta todos los demás elementos implicados en dicho proceso.

Además, para que una adaptación curricular individualizada sea identificada como eficaz por los profesores, padres, psicopedagogos y estudiantes, debe cumplir una o más de las siguientes funciones (Arnáiz y Grau, 1997):

- Ayudar a la persona a compensar los retos intelectuales, físicos, sensitivos o de comportamiento.

- Permitirle usar sus habilidades actuales mientras promueve la adquisición de otras nuevas.

- Reducir el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante para la vida actual y futura

- Coordinar el estilo de aprender del estudiante y el estilo del enseñar del profesor.

El objetivo de la realización de adaptaciones curriculares individualizadas es establecer procesos de individualización didáctica con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, desde criterios de máxima normalización.

Por tanto, es una estrategia que presenta unas características propias que son relativas y cambiantes, forman un continuo que va desde las no significativas hasta las significativas, se diseñan en un proceso de toma de decisiones conjuntas en el que participan todos los agentes responsables de la integración de cada uno de los alumnos: los profesionales del centro, los padres y siempre que sea posible, el alumno y están sometidas a una revisión continua, con el fin de modificar aquellos aspectos que, durante su puesta en marcha, se observa que son susceptibles de cambio.

4.3.2. Programas de Diversificación curricular

Son una medida extraordinaria que tiene por finalidad poner al alcance del alumnado que lo precise la consecución de los objetivos de la ESO y, por lo tanto, la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria, mediante una metodología específica, con contenidos y áreas diferentes, adaptados a sus características y necesidades.

Se aplica en la Educación Secundaria Obligatoria y se debe acudir a ella con carácter extraordinario, previa evaluación psicopedagógica, oídos al propio alumno y a sus padres y con el informe favorable del Servicio de Inspección Educativa. Supone, por tanto, la mayor modificación curricular sin cambiar los objetivos.

Estos programas, son una medida más de Atención a la Diversidad del alumnado. La junta de profesores, antes de proponer la incorporación de un alumno a un Programa de Diversificación Curricular, ha de considerar también la promoción con Adaptaciones Curriculares y la permanencia una segunda vez en el curso, desestimándose estas dos medidas sólo cuando no hay expectativas de que se alcancen los objetivos con ellas.

Son destinatarios los alumnos que, teniendo cumplidos los 16 años o cumplirlos antes del 30 de junio siguiente a su incorporación al programa, han encontrado dificultades generalizadas de aprendizaje en cursos anteriores y tras haber agotado todos los mecanismos previos de atención a la diversidad para acceder al currículum (refuerzos, optatividad, adaptaciones), sin que hayan resultado suficientes para la recuperación de las dificultades de aprendizaje. El profesorado prevé que se encuentran en una situación de riesgo evidente de fracaso, siguiendo el currículo ordinario, y de no poder desarrollar las capacidades previstas para el final de la etapa.

La duración de los programas generalmente es de dos años, para los alumnos que se encuentren en las siguientes situaciones, además de las ya mencionadas:

Haber cursado segundo curso de ESO, no estar en condiciones de promocionar a tercero y haber repetido ya una vez en esta etapa educativa.

Haber estado escolarizados en el tercer curso de ESO.

Duración de un año, en las siguientes situaciones:

Alumnos que se incorporen después de cursar sin éxito 4º de ESO.
Y, excepcionalmente, aquellos alumnos que hayan cursado tercer curso de ESO, no estén en condiciones de promocionar a cuarto y se encuentren en su último año de escolarización.

Proceso de incorporación de los alumnos:

- La Junta de Profesores hace la propuesta de incorporación del alumno mediante un informe firmado por el Tutor y dirigido al Jefe de Estudios.

- Informe del Departamento de Orientación respecto de la evaluación psicopedagógica

- Propuesta definitiva, se hace en una sesión con asistencia del Tutor, Jefe del Departamento de Orientación y Jefe de Estudios.

- Concreción de las áreas a cursar por cada alumno especificando las más adecuadas y necesarias en cada caso.

- Informe favorable del Servicio de Inspección.

Todo el proceso de incorporación estará concluido al comienzo del curso, excepcionalmente podrá solicitarse, con el informe favorable de la Inspección de Educación, la incorporación de alumnos a lo largo del primer trimestre.

Evaluación y titulación de los alumnos de los P.D.C.

Para la evaluación de los alumnos, se toma como referente los criterios de evaluación de cada área o materia, con las adaptaciones individuales que, en su caso, se hayan decidido.

Al término del PDC, cada alumno recibirá el Título de Graduado en Educación Secundaria si alcanza globalmente y por evaluación integradora los objetivos establecidos.

Asimismo, se formulará el Consejo Orientador, con carácter confidencial y no prescriptivo.

Cada centro de Educación Secundaria debe elaborar un Programa que pasará a formar parte del Proyecto Curricular de etapa, como una medida específica de Atención a la Diversidad. Para el seguimiento y evaluación del Programa de Diversificación Curricular, al final de cada curso, el Departamento de Orientación elaborará una memoria.

En dicho programa se pierde la referencia a las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos:
El lingüístico-social y
El científico-tecnológico.

En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales: geografía e historia y ética;

En el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza: biología-geología y física-química y tecnología, que puede estar o no incluida en dicho ámbito.

Además, deben cursar dos optativas de iniciación profesional.

El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con el grupo/clase habitual de referencia, excepto idioma extranjero que se adapta a ellos.

Todas las decisiones que aquí se toman deben situarse en una perspectiva metodológica motivadora, globalizada y participativa.

En la evaluación se tendrá en cuenta los objetivos generales de la etapa y los criterios de evaluación establecidos para cada área o materia en el Programa de Diversificación, de acuerdo con las adaptaciones que para cada alumno se hayan decidido. Debe ser continua, personalizada e integradora, y potenciará en ellos la autoestima y la toma de decisiones.

Esta medida presenta las siguientes características:

- Adaptada a las condiciones y necesidades de los alumnos
- Dentro del marco de referencia del currículum ordinario: coherente y equilibrado
- Prioridad a los aprendizajes funcionales
- Máxima proximidad al currículum ordinario: normalización
- Intenso seguimiento y apoyo tutorial
- Viable en el marco organizativo de los centros

Para que estas medidas se puedan utilizar de manera coherente con las necesidades de los alumnos y profesionales de los centros educativos, hay que tener en cuenta la variedad de factores que en cada centro condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje: las actitudes hacia la integración, el apoyo del equipo directivo, un clima de relaciones positivas entre profesionales, estrategias que permitan la continuidad del trabajo con independencia de los cambios personales.

5. EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO

En las instrucciones de inicio y final de curso de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se plantea la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad de Centro. Deberá ser un documento que facilite la adopción de las medidas ordinarias, específicas y, en su caso, extraordinarias, en la medida en que la atención a la diversidad afecta al centro en su totalidad e impregna los procesos de planificación y desarrollo de la actividad educativa,

Se entiende por Plan de Atención a la Diversidad el documento que recoge el análisis de la situación de cada centro con las medidas, actuaciones y programas, encaminadas a atender a la diversidad de todo el alumnado y los recursos que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de evaluación y revisión del mismo.

La atención a la diversidad afecta a los centros educativos en su totalidad y, por tanto, deberá ser tenida en cuenta desde los momentos iniciales, en la organización de los mismos.

Este Plan debe formar parte del Proyecto Educativo de Centro y su puesta en marcha deberá insertarse en los procesos globales de planificación, organización y desarrollo de la actividad educativa.

Recogerá los criterios y procedimientos que se arbitran en el centro para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado, que incluya expectativas de logro elevadas para favorecer su desarrollo integral y su habilitación social.

5.1. Contenidos del Plan.

Análisis de la situación de partida y valoración de las necesidades: contexto, tipo de alumnado, oferta educativa del centro y de la zona, recursos y medios, medidas adoptadas con anterioridad para dar respuesta a las necesidades detectadas, entre otras.

Determinación de los objetivos. En función del análisis y valoración de necesidades, se deberán especificar los objetivos que se pretenden conseguir.

Medidas que se proponen en el Centro para atender a la diversidad, tanto de carácter organizativo como curricular y de coordinación:

- Medidas ordinarias (generales y concretas).
- Medidas específicas.
- Medidas extraordinarias, en su caso.

Para cada medida es conveniente especificar:

- Justificación de la idoneidad de ésta.
- Descripción de la misma.
- Finalidad de su aplicación.
- Alumnado destinatario.
- Proceso de incorporación de éste.
- Profesionales responsables y planificación de la coordinación entre los mismos.
- Temporalización.
- Seguimiento y/o revisión de la medida.

Valoración de los recursos existentes en el centro para la aplicación de las medidas previstas, incluyendo la posibilidad de participación de otras instituciones educativas y/o sociales.

Evaluación y seguimiento del Plan, especificándose los momentos, procedimientos y profesionales implicados en la revisión.

Procedimiento para la realización de la evaluación final del Plan, cuyas conclusiones y propuestas de mejora para cursos posteriores deberán recogerse en la correspondiente memoria final.

5.1. Proceso de elaboración.

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser elaborado a lo largo de un periodo de tiempo que permita la reflexión del conjunto del profesorado y la propuesta de las medidas idóneas para el centro concreto. En el proceso de elaboración, dinamizado por el equipo directivo, participará el claustro de profesores/as, que será el encargado de su aprobación.

El proceso de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad debería seguir las siguientes fases:

Detección de necesidades a partir de la información proporcionada por:

- El Proyecto Educativo del Centro.
- La memoria del curso anterior.
- Los centros de procedencia, en el caso del alumnado de nueva incorporación.
- Equipos de orientación.
- Otras instancias y organismos del entorno.

Reflexión sobre la respuesta más adecuada a las necesidades detectadas, que podrá basarse en:

- La valoración de la eficacia de las medidas implantadas anteriormente.
- El estudio de perfiles de alumnado y situaciones que necesitan una respuesta educativa.

Establecimiento de los objetivos que se pretenden conseguir.

Propuesta de las medidas de atención a la diversidad para dar respuesta a las necesidades educativas

Estimación de los recursos necesarios para intervenir ante las necesidades detectadas, partiendo de la valoración de los recursos disponibles en los centros y las propuestas de optimización del uso de los mismos.

Redacción del Plan de Atención a la Diversidad.

El proceso de elaboración del Plan en los centros educativos podría estar coordinado por una comisión que se creara a tal efecto y que estaría vinculada a la Comisión de Coordinación Pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Libros

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
Beane, J.A. (2005). La integración del curriculum. Madrid: M.E.C. y Morata
Dieterlen, P (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (comp.) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes. Madrid: UNED.
Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (comp.) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
Karsz, S. (2004) (comp.). La exclusión: bordeando sus fronteras. Sus definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.
Le Gal, J. (2005). Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía. Barcelona: Editorial Graó.
Stainback, S.- Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
UNESCO (1994 a). Declaración y Marco de Acción sobre Educación para Todos. Conferencia Mundial. Dakar, Senegal, Septiembre.
UNESCO (1994 b). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Declaración de Salamanca. 7-10.VI.94. Siglo Cero 156, 25 (6), 5-15.
UNESCO (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago: OREALC/UNESCO.

Artículos en revistas

Muñoz, E. y Maruny, L. (1993): Respuestas escolares. En Cuadernos de Pedagogía nº 2 pp 11-15.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Programas de Diversificación Curricular (CEPE 1996). Compuesto de 4 tomos, es un documento de apoyo y guía para los Departamentos de Orientación de los IES, sirviéndoles de base legal, teórica y práctica.

ENLACES PÁGINAS WEB comentadas

http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf

Climent Giné i Giné Inclusión y Sistema Educativo. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

http://www.pntic.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op02.htm

Esta dirección corresponde al PNTIC, dentro de la página temática de Orientación Educativa y en el apartado de Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrece amplia información sobre lo que son y cómo se llevan a cabo los PDC

http://platea.pntic.mec.es/~esebasti/

Programas de Diversificación Curricular en los IES. Página creada para ayudar a los Centros que quieran poner en marcha los P.D.C.

http://www.orientared.com

En esta página vas a encontrar muchos documentos en formato Word o PDF, relacionados con los PDC. Para llegar a ellos, una vez situados en la página principal hay que elegir en los botones de la izquierda "Atención a la Diversidad" y desde ella elegir "Diversificación"

http://www.brujulaeducativa.com/
Con esta dirección accedes a su página principal. Luego has de seleccionar de las ventanas de la izquierda la opción de "Atención a la Diversidad" y una vez en ella elegir "Diversificación Curricular".Encontrarás propuestas muy interesantes de cara a la elaboración de los PDC

http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.aviles/asesorias/diversidad/Medidas_Organizativas.htm
http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.aviles/asesorias/diversidad/Medidas_Curriculares.htm
Bibliografía, Direcciones de Internet, Artículos y publicaciones, Legislación y Experiencias que traten las diferentes medidas organizativas y curriculares para la Atención a la Diversidad, Web pertenecientes a la Asesoría de Atención a la Diversidad del CPR de Avilés.
http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/1Atdivers.htm

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Aprendizaje cooperativo: Se entiende por aprendizaje cooperativo *aprender de otras personas y con ellas*. Se trata de un aprendizaje social e interactivo en el que los *procesos grupales son lo más importante*. Las actividades de aprendizaje cooperativo permiten a las personas aprender juntas gracias al trabajo en proyectos comunes. Este aprendizaje puede también animar a los alumnos a afrontar problemas en común, reflexionar y expresarse mejor.

Cohesión social: La cohesión social tiene por objeto crear una sociedad fuertemente comprometida con la promoción de relaciones humanas positivas. Implica el sentimiento de pertenencia y de bienestar de las personas y la comunidad. Conlleva el compromiso de mejorar continuamente la calidad de vida de sus miembros, eliminando activamente los obstáculos y las causas de la división.

Desarrollo curricular: El concepto de desarrollo curricular es *aplicable en todos los contextos educativos*. Puede considerarse *el proceso* por el que cuestiones tales como «¿qué queremos que aprenda el alumno?» o «¿cómo apoyamos el aprendizaje?» *se plasman en programas y prácticas efectivos realizados por todos los profesores con sus alumnos.*

Diversidad: Este concepto implica, más allá de la idea de tolerancia, un respeto y apreciación verdaderos de la diferencia. Es un rasgo inherente a la idea de pluralismo y multiculturalismo Igualdad: La igualdad es un «concepto» según el cual todas las personas tienen los mismos derechos, independientemente de su edad, género, orientación sexual, religión o convicciones, origen racial o étnico, etc.

Educación inclusiva: Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Evaluación: La evaluación es un proceso por el que se pone de manifiesto lo que se ha hecho con un espíritu de mejora. Evaluación no es valoración. La evaluación no es sólo una exposición de las realizaciones, sino también de lo que puede hacerse mejor. Es un proceso de reflexión y de acción.

Solidaridad: La solidaridad está asociada de muchas maneras con la capacidad de las personas para salir de sí mismas y reconocer y actuar en aras de la promoción de los derechos de los demás.

ACTIVIDADES

Actividad de reflexión

¿Qué actitudes y comportamientos adoptaría en su centro para abordar con calidad y equidad la diversidad del alumnado, dentro de un modelo de enseñanza comprensiva?

Actividad de aplicación

Según el guión facilitado, elabora un esquema del plan de atención a la diversidad adaptado al contexto de su centro.

AUTOEVALUACIÓN

1. Que se entiende por atención a la diversidad:
   a) Atención exclusiva a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados.
   b) La atención en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje deben incorporar aspectos que contribuyan al desarrollo de valores tolerantes y de aceptación del otro.
   c) Atención al desarrollo de capacidades y de inclusión social del alumnado que encuentra respuesta a sus necesidades educativas con una atención adaptada, en un entorno ordinario
   d) La planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizan tendencias homogeneizadoras, para aquellos alumnos que presentan un perfil alejado de lo ordinario.

2. Qué fundamentos propugna el concepto de diversidad:
   a) Inserta en la organización del centro
   b) Fuera del currículo
   c) La integración escolar y la inclusión social
   d) No es necesaria la reflexión conjunta.

2. Señala las medidas ordinarias generales que consideres correctas:
   a) Organizar grupos de refuerzo
   b) Agrupamientos flexibles
   c) Seleccionar y utilizar materiales curriculares diversos adecuándolos a las características del alumnado
   d) Selección de materias optativas

3. Señala las medidas ordinarias concretas que consideres correctas:
   a) Contemplar en la elaboración de los horarios del profesorado y en la distribución inicial de los agrupamientos la posibilidad de organizar actividades de refuerzo.
   b) Actividades de recuperación, con el fin de facilitar al alumnado la recuperación de áreas, materias, ámbitos o módulos no superados en cursos anteriores.
   c) Organizar los contenidos en ámbitos integradores.
   d) Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje, entre otras.

4. Señala las medidas y programas específicos que consideres correctas:
   a) Combinar diferentes tipos de actividades: trabajo individual, exposición, búsqueda de información, trabajo en grupo y otras.
   b) Medidas de profundización y enriquecimiento para alumnos de altas habilidades.
   c) Permanencia de un año más. Valorar la posibilidad de que un alumno o alumna permanezca un año más en el curso en que se encuentra escolarizado, cuando no haya alcanzado lo objetivos correspondientes.
   d) Programas de compensación educativa: grupos de apoyo o refuerzo educativo dentro o fuera del aula y otros programas de características similares.

5. Tipos de refuerzo que puede darse:
   a) Individual
   b) Colaborativo
   c) Grupal
   d) Dentro del aula

6. Señala las medidas extraordinarias que consideres correctas:
   a) Diversificación curricular
   b) Apoyo grupal
   c) Refuerzo educativo
   d) Plan de orientación académica y profesional

7. Señala las medidas extraordinarias que consideres correctas
   a) Adaptación curricular individualizada
   b) Adaptación de espacios y materiales
   c) Adaptación de la metodología
   d) Adecuación de las actividades

8. La diversificación curricular es una medida:
   a) ordinaria
   b) general
   c) extraordinaria
   d) concreta

9. En los programas de diversificación curricular:
   a) El alumno no obtiene el título de graduado en la ESO
   b) Es una medida específica para los alumnos con necesidades educativas especiales.
   c) Las materias están organizadas en ámbitos
   d) El alumno tiene que estar cursando tercero de la ESO

10. El plan de atención a la diversidad:

a) Contempla medidas ordinarias, generales y concretas

b) No está incluido en el proyecto educativo de centro

c) Incluye medidas específicas

d) No necesita contemplar el contexto

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

M.R. Campillo Meseguer y A. Torres Sáez.

Orientadora del I.E.S. Beniajan. Murcia . Asesora Técnica Docente del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación.

RESUMEN

Orientación y tutoría, como conceptos que han ido evolucionando a lo largo de los años. La tutoría es la orientación realizada por el tutor y por los profesores, basando su finalidad en la formación integral del alumno, es un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello debe contribuir a que el alumnado aprenda más y mejor en el conjunto de las áreas del currículo.

La orientación académica y profesional entendida como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación secundaria y encaminada a dotar al alumnado de capacidades, actitudes, conocimientos y experiencias que le posibiliten para tomar decisiones relacionadas a su futuro académico y profesional, de forma autónoma y responsable y entre diversas materias optativas y en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar su futuro académico y profesional

El Plan de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional recoge una serie de directrices que ordenan y organizan toda la intervención que se lleva acabo en este campo en el Centro. Por lo tanto es un plan marco donde se contemplan los distintos programas que se van a desarrollar y las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y nivel.

El Departamento de Orientación, juega un papel de especial relevancia, como órgano de asesoramiento y apoyo para realizar propuestas a la CCP relativas a la organización y funcionamiento de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional,

Palabras Clave: *Tutoría, orientación, acción tutorial, formación integral, proceso educativo, tutor/a, educación personalizada, asesoramiento, apoyo, itinerario académico, toma de decisiones, proyecto personal.*

1.- INTRODUCCIÓN

Los conceptos "orientación" y "tutoría" han ido evolucionando a lo largo de los años. La tutoría es la orientación realizada por el tutor y por los profesores, basando su finalidad en la formación integral del alumno. La orientación psicopedagógica es concebida como un proceso de ayuda continuo dirigido a todas las personas, poniendo un énfasis especial en la prevención y en el desarrollo que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales (**Manuel Álvarez González y Rafael Bisquerra Alzina)**

La tutoría se entiende como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se

oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales.

La tutoría es un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello debe contribuir a que el alumno/a aprenda más y mejor en el conjunto de las áreas del currículo. Por ello es esencial que exista un alto grado de coherencia entre las intenciones del Plan de Acción Tutorial y los principios y criterios educativos acordados en el resto de los elementos del Proyecto Curricular de la etapa.

Los criterios para la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial en el Centro se concretan en el Plan de Acción Tutorial, que forma parte del Proyecto Curricular de la Etapa y que es elaborado por el Departamento de Orientación, recogiendo las propuestas de la CCP y del claustro, que es quien lo aprueba.

La orientación y la tutoría de los alumnos es tarea de todo el profesorado. Abarcan tanto las actuaciones que, con carácter más específico, desarrolla el profesor tutor con su grupo o en la comunicación con las familias y el resto del profesorado como aquellas otras que cada profesor dentro de su área lleva a cabo para orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. Todos los profesores somos tutores, pues a todos nos corresponde tutelar el proceso de aprendizaje de cada alumno en nuestras áreas, de acuerdo con los objetivos comunes establecidos en el PAT y en el Proyecto Curricular.

Aunque la orientación y la tutoría de los alumnos sea una tarea compartida por el profesorado, la figura del profesor tutor, como órgano de coordinación docente reconocido en el Reglamento Orgánico de los centros, sigue siendo necesaria en la coordinación del equipo de profesores del grupo, en el contacto con las familias, y en el desarrollo de algunas funciones específicas.

Cada grupo de alumnos tiene un tutor o tutora designado/a por el Director entre los profesores que imparten clase al grupo. Los tutores de un mismo curso se reúnen periódicamente con el Jefe de Estudios y el Orientador para planificar las actividades a desarrollar con los alumnos, preparar las reuniones con los padres, las sesiones de evaluación de los profesores, entre otras y realizar el seguimiento del plan.

La coordinación de las funciones referentes a la orientación, y tutoría de los alumnos es una competencia asignada al Claustro de profesores y no al Departamento de Orientación. La coordinación y dirección de la acción de los tutores es una competencia que corresponde a la Jefatura de Estudios

2. FINALIDADES DE LA TUTORÍA

La tutoría y la orientación de los alumnos/as tienen como fines fundamentales:

- Favorecer la educación integral del alumno como persona
- Potenciar una educación lo más personalizada posible y que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno
- Mantener la cooperación educativa con las familias

La meta o finalidad última de la Acción Tutorial es conseguir un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter

personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida. Es decir, enseñarle a ser persona, a pensar, a convivir, a respetar las individualidades y peculiaridades de cada persona, a comportarse consigo mismo y con los demás, a decidirse en cualquier situación de la vida, etc... Para ello, es necesario que la acción tutorial adopte un mayor protagonismo en la acción educativa a través de un currículum más formativo que oriente para la vida.

Aunque la orientación y la tutoría sea una tarea de todo el equipo docente, existe el profesor tutor que se encarga más específicamente de:

- Facilitar un buen clima de convivencia y aprendizaje en el grupo.
- Hacer un seguimiento personal de cada alumno/a y facilitar que todos los profesores del grupo tengan en cuenta las necesidades de cada uno/a de ellos/as.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, presidiendo las sesiones de evaluación de su grupo y encargándose de los boletines de notas.
- Encauzar las inquietudes y demandas de los alumnos y mediar en los conflictos que se puedan plantear.
- Orientar a los alumnos sobre su futuro académico y profesional
- Hacer de enlace entre los profesores y los padres de los alumnos.
- Proponer medidas de actuación e intervención de forma conjunta con el equipo docente.

3. APOYO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN AL PAT Y AL POAP

El Departamento de Orientación, es un órgano de asesoramiento y apoyo que tiene como función realizar propuestas a la CCP relativas a la organización y funcionamiento de la acción tutorial, colaborar con la Jefatura de Estudios en la coordinación de los tutores y colaborar también con los tutores y el resto del profesorado del grupo en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, facilitándoles materiales, recursos y participando también en el trabajo directo con alumnos y padres

Corresponde al Departamento de Orientación en primer lugar, según la normativa vigente, la función de elaborar el Plan de Acción Tutorial del Centro, marco en el que se especifican los criterios para la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial en el centro, que debe aprobar el Claustro de profesores, así como contribuir a su desarrollo, evaluación y mejora. Para ello, deberá seguir las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Claustro.

El Departamento de orientación, actúa en este sentido realizando las funciones de asesoramiento y apoyo, en colaboración con el Jefe de Estudios, responsable de dirigir y coordinar la labor de los tutores y el resto del profesorado, todo ello teniendo en cuenta que el Dpto. de Orientación no tiene competencias de dirección y control que sólo pueden realizar los miembros del Equipo Directivo.

Las funciones y tareas de asesoramiento y apoyo que desde el Departamento de Orientación se realizan con el fin de contribuir al desarrollo del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académica y Profesional del centro se organizan en varias áreas de intervención:

La colaboración con la Jefatura de Estudios en la coordinación de la acción tutorial y el trabajo de los tutores

La contribución a la revisión y mejora del PAT y POAP del centro, realizando propuestas a la CCP y al Claustro de acuerdo con las aportaciones del equipo de tutores.

El asesoramiento y apoyo a los tutores en el desarrollo de sus funciones, fundamentalmente en las reuniones periódicas de un mismo nivel, que deben ser convocadas por la Jefatura de Estudios.

La atención directa a alumnos y padres

Todas estas actuaciones están contempladas desde el inicio del curso dentro del Plan Anual de Actividades del Departamento de Orientación**,** que recogerán la prevención, asesoramiento, ayuda y mejora de la calidad educativa a través de tres ejes de intervención:

El Plan de Apoyo a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.
El Plan de Acción Tutorial.
El Plan de Orientación Académico y Profesional.

Reguladas por la Resolución de 19 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Es preciso tener en cuenta que, aunque se contemplen la tutoría y la orientación en dos planes separados, todas estas intervenciones se realizan dentro de la acción tutorial y, enmarcadas en dicho plan, ya que el procedimiento de actuación por programas permite englobar todas las actuaciones dentro del Plan de Acción Tutorial.

En el siguiente cuadro se detallan las actuaciones que corresponde al departamento de orientación con relación al plan de acción tutorial y de orientación académica y profesional.

ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON RELACIÓN AL APOYO AL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Objetivos	Actuaciones	Formas de intervención	Temporalización
- Establecer los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías, concretar las líneas de actuación que los tutores desarrollarán con el alumnado de cada grupo, con el equipo educativo y con las familias.	- Elaboración/revisión de la propuesta del P.A.T. - Delimitación de las actividades comunes y específicas para cada nivel y etapa (programación tutorial).	– Reuniones iniciales en la Comisión de Coordinación Pedagógica y de tutores para la elaboración de la propuesta de P.A.T. para el curso que se inicia.	Inicio del curso.
– Posibilitar la coordinación entre los tutores de un mismo nivel, ciclo y etapa.	– Reuniones para establecer la coordinación, secuencia y continuidad de las intervenciones a realizar en los distintos ciclos y etapas. – Reuniones con periodicidad semanal/quincenal con los tutores de un mismo nivel para planificar, coordinar y evaluar las actuaciones conjuntas.	- Reuniones del D.O. con los coordinadores de nivel, si los hubiera – Reuniones de coordinación de tutorías.	Durante todo el curso
– Contribuir al diseño y desarrollo de la programación de tutoría.	- Asesoramiento a los tutores sobre las responsabilidades y tareas anexas a la función tutorial y en la elaboración de la programación destinada a su grupo de tutoría. – Elaboración del cuaderno de tutoría y del cuaderno del tutor, si se estima oportuno. – Recopilación y elaboración de materiales para ser trabajados en las sesiones de tutoría. - Desarrollo de la programación tutorial en el aula. – Colaboración del psicopedagogo en las sesiones de tutoría de orientación. – Participación del D.O. en las actividades y reuniones dirigidas a las familias.	- Jornadas de acogida de tutores. – Reuniones de coordinación de tutorías. - Elaboración/recopilación de información y materiales por parte del D.O. – Intervención si se solicita por el tutor en la hora lectiva de tutoría. – Participar en la reunión con los padres, junto con los tutores y Equipo Directivo. - Entrevistas individuales: tutores, Jefe de Estudios, Jefes de	Inicio de curso. 1º, 2º, 3º trimestre. Todo el año Todo el año Inicio del curso. Al solicitarse.

	- Asesoramiento y atención a alumnos y padres. – Información al tutor de los distintos organismos e instituciones que puedan colaborar en el desarrollo de determinadas sesiones de tutoría.	Departamentos Didácticos y actividades extraordinarias y complementarias.	
– Contribuir al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de la Junta de profesores de un mismo grupo para asegurar la coherencia y unidad de su práctica educativa.	- Formulación de propuestas a la C.C.P. – Sistematización de la programación y de los elementos comunes a trabajar en todas las áreas del mismo grupo (definición de objetivos, contenidos procedimentales y actitudinales comunes, acuerdos metodológicos, instrumentos y criterios de evaluación comunes, tratamiento de los temas transversales, medidas de atención a la diversidad...) - Asesoramiento en procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación continua y formativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. – Participación del D.O. en las Juntas de Evaluación. – Seguimiento de los alumnos y organización de los apoyos.	- Reuniones de la C.C.P. para la elaboración del P.C. de Área y Programaciones Didácticas – Reuniones con la Junta de Profesores. - Reuniones con Juntas de Evaluación.	Todo el curso con periodicidad mensual. 1º, 2º y 3º trimestres. En todas las sesiones de evaluación
– Proporcionar a tutores y profesores técnicas y estrategias para facilitar la realización de actividades y la relación con los alumnos, la coordinación con los profesores y la intervención con los padres.	– Asesoramiento a los tutores en técnicas de dinámica de grupos, relaciones interpersonales y habilidades sociales, técnicas de observación y entrevista.	– Reunión de coordinación de tutores.	Durante todo el curso.
– Promover la formación de tutores y profesores mediante la participación en actividades formativas organizadas por el Centro de Profesores y	- Formación de tutores a través de Seminarios, Grupos de trabajo, Formación en Centros, Proyectos europeos….	- Reunión de coordinación de tutorías. - Reuniones de grupos de trabajo.	Durante todo el curso.

Recursos, Universidad...	– Información sobre cursos, conferencias y distintas actividades formativas.	– D.O. con el representante del Centro en el Centro de Profesores y Recursos.	
– Canalizar las demandas de los tutores a otras instancias del Centro (Equipo Directivo, Departamento de Actividades, Departamento Didácticos) y estudiar con éstas las posibilidades y formas para atenderlas.	- Recogida de las demandas de los tutores. – Propuesta del D.O. a las instancias decisorias y estudio conjunto de las formas de intervención posibles.	– Reunión con las instancias implicadas.	Al producirse la demanda.
– Evaluar el funcionamiento del Plan, las programaciones de tutoría y la intervención del D.O.	- Determinación de procedimientos y selección, elaboración de instrumentos para la evaluación. – Elaboración de la memoria sobre el funcionamiento del P.A.T.	– Reunión de coordinación de tutorías. – Reuniones del D.O. – Redacción de la Memoria.	3 er trimestre. – Junio.

PROCEDIMIENTOS PREVISTOS PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL:

1.- Seguimiento: – Reuniones del Jefe de Estudios, Orientador y coordinadores de nivel. – Reuniones de coordinación de tutorías: Jefe de estudios, Orientador y tutores – Reuniones de la Junta de Profesores y sesiones de evaluación.

2.- Evaluación: – Contraste de experiencias. – Cuestionarios destinados a alumnado, familias, profesores y tutores para la evaluación de las programaciones y programas de tutoría y del funcionamiento del plan. – Autoevaluación de los tutores. – Evaluación interna del D.O Las informaciones obtenidas por distintas fuentes serán plasmadas en un informe de evaluación que el D.O incluirá en la memoria sobre el funcionamiento del Plan de Acción Tutorial.

4.- PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial es la actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo, con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza - aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos, y cuya finalidad será facilitar la integración y participación de éstos en la vida del centro, realizar seguimiento y orientación personalizada y garantizar que aprendan a tomar decisiones de forma autónoma y racional.

Para la elaboración y revisión del Plan de Acción Tutorial se seguirán las directrices generales establecidas por la C.C.P. siendo debatido posteriormente en la misma y con las modificaciones que proceda presentarlo al Claustro para su aprobación y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.

En dicha elaboración, es necesario partir de las propuestas que aparecen en la Memoria del curso anterior para aumentar la calidad de funcionamiento de los profesionales de la Orientación, haciendo de la calidad no sólo un objetivo a alcanzar, sino también un método para conseguir esta mejora.

4.1. Funciones de la tutoría respecto a:

4.1.1. Alumnado

Favorecer la integración y participación de los alumnos en su grupo y en la vida del Centro, respetando las normas de convivencia en las actividades de trabajo cotidianas, participando en la Junta de delegados, Asociación de alumnos, en el Consejo Escolar; ofreciendo ayuda y apoyo especialmente al alumnado con necesidades educativas, desarrollando actitudes participativas y pacíficas.

Realizar un seguimiento personalizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuidando especialmente la preparación, desarrollo y coordinación de las sesiones de evaluación, asesorando sobre la promoción o titulación, detectando las dificultades de aprendizaje y necesidades especiales, organizando medidas de apoyo y el seguimiento de las mismas desde el trabajo colaborativo entre profesores y las familias.

En las sesiones de evaluación se reflexionará y debatirá sobre la dinámica del propio grupo, problemas de aprendizaje y orientación académico y profesional, determinando acciones para atender individualmente al alumnado que lo precise.

Prevenir situaciones de riesgo o posible aparición de problemas de aprendizaje, desarrollando distintas *estrategias:* mejora de la motivación, la atención, la lectura comprensiva, técnicas de estudio y estrategias metacognitivas de aprender a aprender....

Facilitar la toma de decisiones respecto al itinerario académico y profesional, favoreciendo los procesos de maduración vocacional. Esta ayuda será especialmente necesaria en los momentos de toma de decisiones y de cambio de centro, curso o modalidad educativa y al final de las etapas dada la opcionalidad que se presenta y pluralidad de oferta educativa. Debemos contribuir a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de género, que pudieran condicionar el acceso a los diferentes estudios y profesiones, ayudando al alumnado en su elección, cuestionando los estereotipos sexistas que existen.

4.1.2. Familias

Favorecer la colaboración, comunicación y participación de las familias en la vida del Centro, promoviendo su cooperación y estableciendo relaciones fluidas.

Ofrecer información sobre los criterios de evaluación, de promoción y titulación, así como sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos, para que asuman de forma responsable y colaborativa la educación y orientación de éstos.

Orientar a las familias y promover su cooperación en las tareas de orientación académica y profesional, para que faciliten la toma de decisiones de forma realista y responsable superando las discriminaciones por razón de sexo.

4.1.3. Profesorado

Coordinar las acciones de la Junta de Profesores, adoptando acuerdos sobre la evaluación del grupo, para dar una respuesta a las necesidades educativas del alumnado y realizar un seguimiento de la misma. El Departamento de Orientación ofrecerá y recibirá todas aquellas informaciones sobre el alumnado que puedan ser útiles para el desarrollo de las tareas docentes, evaluadoras y orientadoras.

Coordinar las orientaciones que desde las distintas áreas o materias, que se dan sobre acceso a otros estudios o profesiones encadenando la actividad de la Tutoría en el trabajo de los Departamentos Didácticos y potenciando la participación de todo el profesorado.

Coordinar el ajuste y coherencia de las Programaciones con respecto al grupo de alumnos. Adecuación de objetivos y contenidos didácticos, procesos de evaluación, aspectos metodológicos, organizativos, materiales curriculares, incorporación de temas transversales, proyectos interdisciplinares, participación en actividades extraescolares, actividades relacionadas con la orientación académica y profesional y la formación profesional de base etc.

4.1.4. Contexto

Mantener relación con los Centros de estudio y trabajo, fomentando la colaboración en la orientación académica o laboral de los alumnos, así como en la inserción laboral de los que se incorporen al trabajo. Colaborar especialmente con las universidades del entorno

Mantener relaciones con otras instituciones y asociaciones del entorno (Centro de Salud, Ayuntamiento, Consejerías, Centros Educativos, Universidad, Sindicatos), para planificar y desarrollar coordinadamente acciones educativas dentro de los diferentes Programas.

4.2. Los temas que se desarrollan en el horario semanal de tutoría con el grupo de alumnos, entre otros, son los siguientes:

- La acogida de los alumnos al comienzo del curso en el grupo y Centro, facilitando el conocimiento mutuo entre todos y la creación de un buen clima de convivencia y aprendizaje.

- La organización interna del grupo, eligiendo a los delegados y fomentando la participación de todos sus miembros en la dinámica de la clase y en la vida del centro.

- El seguimiento del proceso de evaluación que realizan los profesores, analizando periódicamente el rendimiento académico y la marcha del curso.

- La orientación y apoyo en el aprendizaje, previniendo las dificultades que puedan surgir y adoptando las medidas oportunas si aparecen.

- La orientación académico-profesional, proporcionando a los alumnos información sobre las opciones que se les plantean al finalizar el curso y la etapa.

Estos temas se desarrollarán en las sesiones grupales de tutoría por medio de programas específicos en torno a los siguientes apartados y graduados de forma progresiva según nivel educativo.

Programas para ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal

Programas para mejorar la capacidad de aprender y de pensar en los alumnos.

Programas para desarrollar en los alumnos las capacidades sociales que favorezca una buena convivencia.

Programa para que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social favoreciendo su participación en la comunidad como ciudadanos críticos y responsables.

Programas para aprender a tomar decisiones realistas y responsables sobre su futuro profesional.

5. ACTIVIDADES Y TAREAS PRINCIPALES DEL TUTOR

Las actividades y tareas que le corresponden realizar al profesor tutor para desarrollar las funciones que tiene asignadas son diversas y variadas, unas son obligatorias y otras se adaptan a las necesidades de su grupo.

El tutor, que coordina todas las acciones del equipo docente necesita a veces el apoyo y colaboración de la jefatura de estudios y del departamento de orientación, además de las familias, para tomar las decisiones necesarias con el fin de conseguir los objetivos educativos programados para su grupo de alumnos, junto con el equipo de profesores del mismo.

Una vez conocido el grupo que le ha asignado la jefatura de estudios para su tutela deberá iniciar un plan de acción y programar las actividades que debe realizar para desarrollar lo mejor posible sus funciones.

Al inicio del curso el jefe de estudios informa a los tutores de los horarios de sus grupos, profesores de los mismos, reglamento y normas de convivencia del centro, distribución de clases, grupos de desdoble y refuerzo, apoyos, lista de alumnos, sistema de registro y comunicación de

faltas del alumnado, documentos de comunicación con las familias, fechas de evaluación… entre otras.

El orientador/a contribuye en el desarrollo de la programación de la tutoría, informando y asesorando a los profesores, entre otras tareas, sobre las necesidades educativas de sus alumnos, las medidas de apoyo educativo que se le ofrecen, las orientaciones necesarias para su intervención y sobre las adaptaciones curriculares necesarias. Asimismo asesora respecto a las actividades, programas de desarrollo de habilidades sociales, de educación en valores, estrategias para la convivencia, atención a las familias, talleres, recursos culturales, sociales, formativos del entorno, entre otras; para desarrollar la intervención del tutor en su hora de tutoría grupal y respecto a las entrevistas individuales con alumnos y las que realice con los padres de forma individual y colectiva. Colabora aportando además del asesoramiento especializado, los recursos materiales e instrumentos apropiados para cada nivel, diversificados para facilitarle su compleja tarea educativa y orientadora.

La Educación Secundaria Obligatoria tiene la finalidad de preparar a los alumnos para acceder a estudios de formación profesional o de bachillerato y para su incorporación a la vida laboral. Es una etapa entre la comprensividad de la formación básica común y la atención a la diversidad de capacidades, intereses y de culturas del alumnado.

Los educadores se preocupan por lograr que los alumnos consigan los objetivos de la materia que imparten y por ayudarles en su desarrollo integral como personas que les permita incorporase a una sociedad de valores democráticos.

Eso supone al profesor tutor un reto importante porque se le encomienda que realice una orientación educativa y profesional adaptada a cada alumno, y simultáneamente que sea capaz de organizar y de coordinar al alumnado y al profesorado de su grupo, adecuando el Plan de Acción tutorial a las características y necesidades de estos. Es una de las tareas más importantes, se hace al inicio y se va revisando y rehaciendo a lo largo del curso, adaptándolo a la evolución de los alumnos.

El Plan de Acción Tutorial del centro, recogido en el Proyecto Curricular, es el referente para la programación de un grupo de alumnos y el tutor debe organizarla en congruencia con aquél.

5.1. Tareas para la recogida y tratamiento de la información.

5.1.1. Preparación del Inicio del curso.

El profesor, para emprender su actividad docente como tutor de un grupo de alumnos, necesita conocer el Plan de Acción Tutorial del centro y a su grupo de alumnos, así como a cada uno de ellos.

El Plan de Acción Tutorial del centro será la guía para realizar la programación de la tutoría del grupo, cada año académico, pero para ello el tutor deberá conocer las características y necesidades de los alumnos que lo forman. De esta manera la programación se ajustará a la realidad del grupo. Además deberá conocer el Reglamento de Régimen Interior y normas de funcionamiento del centro, así como el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular.

Posteriormente, una vez conocido el grupo y recogidas sus aportaciones y las del equipo educativo, y con las sugerencias y orientaciones del departamento de orientación concretará la

programación de la tutoría para su grupo. En este proceso el tutor podrá contar con la colaboración y ayuda por parte del departamento de Orientación, con quien se reunirá periódicamente, a lo largo de todo el curso.

5.1.2. Acogida e integración del alumnado en el grupo y en el centro.

Antes del inicio de las actividades lectivas con alumnos, Jefatura de Estudios convoca una reunión de tutores para dar las instrucciones e informaciones necesarias sobre la organización del inicio de curso, las actividades para la acogida de los alumnos al centro y al grupo el primer día, los horarios y las normas de convivencia, entre otras. El departamento de orientación colabora en la elaboración de dicha información, con los documentos necesarios para desarrollar su tarea estos primeros días y participa o colabora en la coordinación de la reunión.

En ese primer día el tutor inicia la construcción del grupo con su presentación y la de todos los alumnos del grupo, además de darle la información inicial de su horario y otros aspectos.

5.1. 3. Conocimiento del grupo.

El tutor procurará recabar la información que le permita tener un conocimiento integral, lo más completo posible, del alumnado que va a tutorizar durante un curso escolar. Para ello, deberá realizar tareas relacionadas con la recogida de datos de su historia académica y de su historia personal. Se aportan una serie de elementos que permiten obtener información relevante.

Historia Académica.

La información que proporciona el expediente del alumno permite obtener una visión general de los elementos más destacados de su evolución escolar.

- Inicio de la escolaridad
- Centros escolares anteriores y cursos realizados
- Resultados académicos
- Permanencia de más de un curso en el mismo nivel
- Materias de más dificultad y de mayor progreso
- Absentismo
- Medidas de atención a la diversidad aplicadas y/o integración en programas específicos: necesidades especiales, necesidades de compensación educativa.
- Optativa recomendada
- Propuesta de medidas de apoyo para el curso, realizada por el tutor en la evaluación final del curso anterior.
- Otros

Historia personal

Se trata de tener una información suficiente que permita acercarse a su realidad personal, familiar y social para ayudar a comprender mejor al alumno y conocer sus necesidades, intereses y dificultades. Es una tarea delicada por la resistencia en esta etapa de la vida, a compartir esa información con los adultos. Es preciso por tanto mantener la confidencialidad de los datos que aportan los alumnos y transmitir al equipo de profesores sólo la información imprescindible.

Se presenta una propuesta de datos útiles y, al final, un modelo de cuestionario para recogida de información que los alumnos realizarán en las primeras sesiones de tutoría grupal.

Guía de Recogida de Información

Ámbito Escolar

Materias que le resultan más interesantes o fáciles.

Materias de especial dificultad.

Correspondencia entre el esfuerzo realizado y las notas obtenidas.

Tiempo de dedicación al estudio en casa.

Hábitos de estudio, horario, espacio, planificación, etc.

Asistencia a refuerzo escolar externo.

Expectativas para el futuro.

Ámbito personal, ocio, tiempo libre y amistades.

Como son sus relaciones. Si tiene amigos en el centro, en su clase, en su barrio.

Como considera que son sus relaciones con los profesores.

Se aísla, o busca a los compañeros.

Aficiones, en que ocupa su tiempo libre, hace otras actividades complementarias por la tarde. Tiempo dedicado a TV, Videoconsolas, ordenador, móvil, música (mp3,4), chatear, otros.

Con quien realiza esas actividades de ocio.

Que desayuna. Muchos alumnos desayunan poco o nada y les falta energía para mantener la atención y concentración en clase.

Ámbito familiar.

Estructura familiar, personas que conviven en casa.

Algún familiar puede ayudarle con los estudios.

Colabora en las tareas de casa, tiene alguna tarea concreta asignada.

Dispone de un espacio propio para el estudio

Respuesta de los padres ante sus resultados en los estudios

Mantiene una buena comunicación con su familia, padres, hermanos.

Teléfonos para comunicarse con la familia, en casa y en horario laboral, para avisar de algún imprevisto.

Preguntar si existe alguna información de su situación familiar que debamos conocer.

Datos médicos. Alguna enfermedad o tratamiento que sigue, como diabetes, asma, entre otras.

Se pueden realizar algunas preguntas abiertas para detectar situaciones como: aislamiento, rechazo, actitud violenta, sobreprotección familiar, control por las tardes, entre otras, para poder ajustar nuestra intervención a sus necesidades.

Otras fuentes de información:

Expedientes de los alumnos

Observación

Profesores del grupo

Entrevistas individuales al alumno y familias

Departamento de orientación

Jefatura de estudios, otras.

5.2. Tratamiento de la información.

5.2.1. Contraste de información de diferentes fuentes

La información obtenida, a través de los expedientes de los alumnos, de cuestionarios realizados en tutoría, de las entrevistas individuales, de la observación, entre otras, debe contrastarse y complementarse con la que aporten las familias, los profesores del grupo y la que pueda disponer el departamento de orientación y Jefatura de Estudios, para tener una visión más amplia, global e integral, desde diversos ámbitos, del alumno.

En esta tarea el orientador puede ayudar al tutor, ya que éste se ocupa de los alumnos durante este curso y el orientador tiene información, de algunos alumnos, desde una perspectiva histórica, conoce las intervenciones que se han realizado con estos en cursos anteriores, lo que le permite saber la trayectoria del alumno.

La información se irá recogiendo a lo largo del curso a través de los medios enunciados anteriormente y de las distintas evaluaciones y reuniones de equipos docentes y de tutores.

La forma más efectiva de contrastar la información es mediante reuniones preparadas, con unos objetivos específicos que permitan completar el conocimiento del grupo, analizar las situaciones planteadas, adoptar decisiones compartidas y distribuir tareas y responsabilidades para la intervención.

5.2.2. Síntesis y Registro.

Una vez contrastada, se realiza una síntesis de la información en una ficha que recoge los datos más relevantes y tener así una visión coherente de cada alumno. Esta ficha estará semiestructurada y abierta para que el tutor vaya incorporando y completando, a lo largo del curso, la información derivada del seguimiento sobre la evolución y progreso del alumno, las dificultades y las medidas adoptadas por el quipo educativo y tutor, así como las intervenciones de otras instancias especializadas.

También es conveniente registrar las entrevistas realizadas al alumno y a sus familias, las incidencias sobre absentismo o disciplina, entre otras.

El objetivo es disponer de un documento que recoja lo más significativo del proceso de enseñaza y aprendizaje durante el curso y servirá de punto de partida al tutor del curso siguiente, de manera que permita su continuidad a lo largo de la etapa.

5.2.3. Seguimiento personalizado

Para realizar un seguimiento personalizado, deberá recogerse y registrar información de forma sistemática y continua. Aparte del Registro de Evaluación y Calificación, en ciertos casos conviene hacer un registro más pormenorizado y con información más matizada.

Conviene que la información sea específica y que permita comparar el progreso a lo largo de un período temporal. Corresponde al profesor tutor registrar la información y custodiarla a lo largo del curso.

A partir del conocimiento del alumno y grupo, corresponde al tutor diseñar los medios para un seguimiento sistemático del alumnado con un enfoque preventivo que evite, en lo posible, la aparición de disfunciones y desajustes.

- Comunicarse personalmente con cierta frecuencia, al menos una vez al trimestre. Una de estas entrevistas se dedicarán a la orientación académica y profesional. Al mantener entrevistas personales, el alumno percibe un especial interés del tutor por su evolución escolar que le resulta altamente motivador. La comunicación personal facilita una mejor disposición para el aprendizaje y la transmisión de expectativas hacia el alumno lo refuerza. Es importante disponer de un guión previo que facilite la recogida de todos los aspectos fundamentales en los que se desee incidir:
  - Situación personal y familiar, relaciones con sus padres, persona que realice su seguimiento y control en casa, está solo en casa por las tardes, otras necesidades y adaptación de los alumnos llegados de otro país.
  - Organización del estudio en casa, espacio, horario, técnicas de trabajo intelectual, hábito de estudio lectura.
  - Aficiones y tiempo libre, realización de actividades deportivas, culturales, nuevas tecnologías. Es interesante que los chicos realicen deporte y otras actividades complementarias.
  - Intereses y expectativas ante su futuro académico y profesional. El tutor aprovechará para mostrarle expectativas de logro positivas y realistas. Las expectativas y la confianza del profesor tutor en el alumno tiene un efecto motivador en éste y aumenta sus expectativas trabajando más y mejor hacia el logro
  - Relaciones interpersonales. A esta edad lo prioritario para el alumnado será tener buenas relaciones con los compañeros y sentirse solicitado por los amigos. Suelen ser más comunicativos con ellos que con los adultos. Así, es necesario estas entrevistas individuales a fin de detectar a los alumnos aislados, rechazados, que sufren acoso y otros problemas como trastornos alimentarios, consumo de drogas, entre otros.
- Valorar los progresos académicos y personales periódicamente, orientar y aconsejar al alumno respecto a las decisiones que debe ir tomando. Esta es la esencia de la evaluación continua y formativa. El seguimiento del alumno implica que el profesor devuelva información, feeback, y la recoja con cierta frecuencia para motivarlo, para generarle expectativas y ayudarle a establecer planes o compromisos personales, para ir desarrollando el sentido de la autoevaluación y la responsabilidad personal ante su rendimiento.

6. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LAS TAREAS DE TUTORÍA EN LA ESO

A continuación se presenta un ejemplo de cronograma de tareas que contribuyen a desarrollar las funciones asignadas a los profesores tutores en el marco de la acción tutorial en la ESO. Es un breve esquema si tenemos en cuenta la cantidad de tareas y temas posibles de trabajo, pero cada tutor en función de las características de su grupo desarrollará más ampliamente unos aspectos que otros. Las posibilidades son muchas y los recursos disponibles también, en los centros, en la web, y que el departamento de orientación ofrece a los tutores.

<table>
<tr><th colspan="2">PRIMER TRIMESTRE</th></tr>
<tr><th>Objetivos:</th><th>Actividades y tareas del tutor/a</th></tr>
<tr><td>Conocimiento del PAT del Centro, revisión y recogida de sugerencias del grupo de tutores. Seguimiento de la Acción Tutorial.</td><td>▪ Lectura del PAT, recogida de sugerencias para elaborar la Programación contextualizada del grupo.
▪ Reuniones de seguimiento de la Acción Tutorial con el orientador y el jefe de estudios.
▪ Dar a conocer el PAT a sus alumnos y recogida de sugerencias.</td></tr>
<tr><td>Facilitar la Acogida e integración, participación del alumnado en el grupo y en el centro.</td><td>▪ Llevar a cabo el acto de presentación del curso con su grupo. Presentación de horarios y del profesorado. Normas básicas de funcionamiento. Uso de la agenda. Generar expectativas positivas frente al curso escolar…
▪ Actividades de presentación del tutor y del alumnado del grupo, por medio de dinámicas de grupo.
▪ Conocimiento de las instalaciones del Centro.
▪ Visita de la biblioteca y fomento de la lectura.
▪ Dar a conocer la estructura organizativa y los órganos de participación: Consejo Escolar, Jefatura de Estudios, Junta de Delegados, Asociación de estudiantes…etc.
▪ Dar a conocer las actividades extraescolares del Centro: la revista del centro, actividades deportivas, culturales…etc.</td></tr>
<tr><td>Conocimiento del grupo de alumnos por el tutor y el equipo educativo, de su situación académica, personal y sociofamiliar.</td><td>▪ Recogida de datos sobre la diversidad del grupo: alumnos de programas específicos: integración, compensatoria, diversificación…etc.
▪ Trayectoria anterior de los alumnos: revisión de informes y expedientes, alumnos repetidores, áreas pendientes…
▪ Recogida de datos personales a través de un cuestionario y realización de entrevistas individuales.
▪ Sociograma, para detectar rechazos y la estructura grupal (Preparar cuestionarios para detectar posibles casos de acoso escolar).</td></tr>
</table>

	▪ Grupos de apoyo en áreas instrumentales y recuperación de materias pendientes, con los horarios. ▪ Revisión de la optatividad. ▪ Reunión para informar de la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales al equipo educativo, con la participación del tutor y el DO, recogiendo sugerencias y otros datos.
Favorecer la creación de un clima positivo de comunicación y de convivencia en el grupo y con el profesorado.	▪ Actividades de conocimiento e integración en el grupo, para mejorar la autoestima y las relaciones sociales. ▪ Actividades de dinámica de grupo, desarrollo de habilidades sociales y de comunicación ▪ Resolución de conflictos
Crear expectativas positivas en el alumnado hacia el curso y hacia el centro.	▪ Asegurar el conocimiento por parte del alumno de los contenidos mínimos y criterios de evaluación de todas las materias, así como el derecho a ser evaluado objetivamente. ▪ Dar a conocer los criterios de promoción y titulación. ▪ ¿Dónde me encuentro dentro de la educación secundaria? ▪ Actividades de motivación. ▪ Los intereses de la clase.
Favorecer la adquisición y el respeto de las normas de convivencia, orden y cuidado del aula y del centro, actitud de esfuerzo y responsabilidad, puntualidad, etc.	▪ Dar a conocer los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia del RRI. ▪ Clarificar qué es el acoso escolar y cómo prevenir estas situaciones. ▪ Elaborar las normas del aula, de modo participativo y democrático. ▪ Responsabilizar en aspectos específicos: limpieza y orden en el aula, mediación en los conflictos del grupo, celebrar fechas importantes y colaborar en las fiestas del centro… ▪ Elección del delegado
Coordinar la Evaluación Inicial del grupo.	▪ Preparar la evaluación inicial a través de un cuestionario de los alumnos. ▪ Intercambio de información del equipo educativo y acuerdos adoptados. ▪ Orientación profesional personalizada ante casos específicos, que puedan derivarse a cambios de optativas, grupos, Iniciación Profesional, Diversificación, Compensatoria…
Reunión con los padres:	▪ Planificar y desarrollar la reunión con los padres del grupo programada en el PAT y proporcionarles información del

colectiva e individual según las necesidades.	grupo, tras la evaluación inicial. ▪ Dar a conocer el PAT, recogida de sugerencias y necesidad de la colaboración familiar para conseguir los objetivos del PAT. ▪ La agenda como instrumento de comunicación. ▪ Funcionamiento de la PDA, en su caso. ▪ Orientaciones para mejorar los hábitos de estudio en casa y la comunicación entre padres e hijos. ▪ Criterios de promoción y titulación. ▪ Fechas de las evaluaciones. ▪ Horarios de apoyo y recuperaciones. ▪ Normas de funcionamiento y convivencia. ▪ Horarios de atención a padres del equipo docente. ▪ Higiene, alimentación y descanso
Devolución de los resultados y acuerdos de la evaluación inicial	▪ Reunión con el grupo para informar de los resultados y acuerdos de la evaluación inicial. Promover el compromiso de objetivos individuales y grupales para el trimestre. ▪ Entrevistas individuales con alumnos y familias, en su caso, según las decisiones del equipo docente, para solicitar su colaboración. ▪ Idoneidad de optativas y de apoyos de los alumnos.
Avanzar en la creación de un clima positivo de comunicación y de convivencia en el grupo y con el profesorado.	▪ Desarrollar algún programa de autoconocimiento. Trabajar el autoconcepto y la autoestima para conocerse mejor a sí mismos y a los compañeros, aceptarse y aceptar a los otros. ▪ Desarrollar algún programa, adecuado al nivel, sobre habilidades sociales y de comunicación, para mejorar sus relaciones con los demás.
Instaurar o afianzar el hábito de trabajo y estudio diario.	▪ Desarrollo de un programa de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, graduado por nivel educativo. ▪ Desarrollo de algún programa o plan para promover la lectura y el aumento de vocabulario por parte de los alumnos.
Celebrar fechas significativas como el SIDA, los Derechos Humanos y la Constitución, entre otros, para desarrollar valores y hábitos saludables.	▪ El SIDA, los Derechos Humanos y de los Niños y la Constitución, a través de proyectos, charlas, conferencias, exposiciones, visitas….
Coordinar la primera evaluación del grupo, y la evaluación del primer trimestre de la acción tutorial	▪ Preparar la 1ª evaluación a través de un cuestionario de los alumnos, técnicas de dinámica de grupos como el phillips 66. Informe de los aspectos más relevantes de la autoevaluación de los alumnos, coordinación de la evaluación y elaboración del acta.

	▪ Intercambio de información del equipo educativo y acuerdos adoptados. ▪ Informar al grupo de los resultados y acuerdos adoptados. ▪ Entrega de boletines.

SEGUNDO TRIMESTRE	
Objetivos:	**Actividades y tareas del tutor/a**
Devolución de los resultados y acuerdos de la primera evaluación	▪ Reunión con el grupo para revisar los resultados y acuerdos de la primera evaluación. Propuesta de compromisos de mejora o cambio para el trimestre. ▪ Entrevistas individuales y seguimiento de las situaciones de fracaso y riesgo de no progresar. Entrevistas familiares, en su caso.
Presentación de las actividades de la Tutoría para este trimestre.	▪ Dar a conocer los programas y actividades de este segundo trimestre a sus alumnos y recogida de sugerencias.
Desarrollar hábitos de trabajo y estudio.	▪ Seguir con el desarrollo de un programa de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, adecuado a cada nivel.
Orientar al alumnado sobre las opciones que se presentan al finalizar el curso, para la toma de decisiones fundamentada y elaboración de su itinerario personal.	▪ Programa de Orientación académica y profesional fundamentalmente para 4º de ESO: autoconocimiento, información sobre las distintas opciones al acabar, ciclos formativos de grado medio, bachilleratos, mundo laboral, profesiones, visita a la feria del estudiante, entre otros. Programa de orientación para Bachillerato: ciclos formativos de grado superior, universidad, otras profesiones, orientación laboral. Charlas del servicio de información universitario, visita a la universidad, a la feria de la formación profesional, entre otras. Con la colaboración del departamento de orientación.
Celebrar fechas significativas como el día de la Paz y el día de la Mujer, la semana del libro, interculturalidad…para el desarrollo de valores.	▪ La PAZ, Igualdad de oportunidades de la mujer, programa sobre las distintas formas de violencia e intolerancia, jornadas interculturales, semana del libro… a través de proyectos, charlas, conferencias, exposiciones, visitas….
Coordinar la segunda evaluación del grupo y la	▪ Preparar la 2ª evaluación a través de un cuestionario de los alumnos. Informe de los aspectos más relevantes de la autoevaluación de los alumnos, coordinación de la evaluación

evaluación del segundo trimestre de la acción tutorial	y elaboración del acta. ▪ Intercambio de información del equipo educativo y acuerdos adoptados. Previsión de alumnado para Programas de Iniciación Profesional y Diversificación Curricular. ▪ Informar al grupo de los resultados y acuerdos adoptados ▪ Entrega de boletines.

TERCER TRIMESTRE	
Objetivos:	**Actividades y tareas del tutor/a**
Devolución de los resultados y acuerdos de la segunda evaluación.	▪ Reunión con el grupo para revisar los resultados y acuerdos de la primera evaluación. Propuesta de compromisos de mejora o cambio para el trimestre. ▪ Entrevistas individuales y seguimiento de las situaciones de fracaso y riesgo de no progresar. Entrevistas familiares, en especial a los alumnos propuestos para un programa de iniciación profesional, diversificación o en riesgo de no conseguir los objetivos.
Presentación de las actividades de la Tutoría para este trimestre.	▪ Dar a conocer las actividades de este segundo trimestre a sus alumnos y recogida de sugerencias.
Orientar al alumnado sobre las opciones que se presentan al finalizar el curso, para la toma de decisiones fundamentada y elaboración de su itinerario personal.	▪ Programa de Orientación académica y profesional para el resto de los niveles con el objetivo de orientarlos sobre las optativas e itinerarios del curso siguiente, con la colaboración del departamento de orientación,
Desarrollar hábitos saludables y valores de tolerancia y no discriminación.	▪ Actividades diversas sobre: consumo, alcohol tabaco y otras drogas, respeto del medio ambiente, hábitos de alimentación, sexualidad, habilidades sociales, convivencia… valorando la conveniencia de su inicio a partir del segundo trimestre, a través de proyectos, charlas, conferencias, talleres exposiciones, visitas….
Coordinar la tercera evaluación del grupo y la evaluación final de la acción tutorial	▪ Preparar la 3ª evaluación a través de un cuestionario de los alumnos. Informe de los aspectos más relevantes de la autoevaluación de los alumnos, coordinación de la evaluación y elaboración del acta. ▪ Intercambio de información del equipo educativo y acuerdos adoptados. ▪ Valoración y memoria de la tutoría del grupo ▪ Informar al grupo de los resultados y acuerdos adoptados ▪ Entrega de boletines.

7. EL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL Y SU RELACIÓN CON EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.

La orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación secundaria, encaminado a dotar al alumnado de capacidades, actitudes, conocimientos y experiencias que le posibiliten a tomar decisiones relacionadas con su futuro académico y profesional, de forma autónoma y responsable.

La orientación, como proceso, adquiriere una especial relevancia cuando el alumno tiene que escoger entre diversas materias optativas y en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar su futuro académico y profesional (optativas, itinerarios académicos hacia el bachillerato o los ciclos formativos de formación profesional, etc.).

En el Plan de orientación Académica y Profesional se recogen una serie de directrices que ordenan y organizan toda la intervención que se lleva acabo en este campo en el Centro. Por lo tanto es un plan marco donde se contemplan los distintos programas que se van a desarrollar y las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y nivel (para la Educación Secundaria Obligatoria, para el Bachillerato, para los Ciclos Formativos...).

El departamento de orientación elaborará el plan de orientación académica y profesional, que será debatido por la comisión de coordinación pedagógica y se incorporará, con las modificaciones que procedan, al proyecto curricular que se presente al claustro de profesores para su aprobación. Dicho plan garantizará que toda la comunidad escolar reciba la orientación profesional pertinente:

Adecuación del plan a las circunstancias específicas de algunos alumnos (sobre todo con necesidades educativas especiales) posibilitando una orientación individualizada y diversificada.

Participación en la relación con centros de trabajo, Universidad y otras instituciones y organizaciones.

Aunque el departamento de orientación es el principal coordinador del plan, como departamento técnico, es necesario, para el desarrollo del mismo, contar con la participación de todo el equipo docente y en especial de los tutores de los niveles implicados en programas de orientación académico profesional y con la colaboración del profesorado de formación y orientación laboral, así como, con los tutores de la formación en centros de trabajo que tienen relación con las empresas, en los centros donde se imparte formación profesional.

El Departamento de Orientación debe procurar tener una perspectiva innovadora estimulando e impulsando nuevas propuestas fundamentalmente de carácter didáctico, metodológico y organizativo desde el análisis de la teoría y la práctica.

En este campo al Departamento de Orientación como tal le correspondería:

– Formular propuestas y colaborar, al igual que el resto de los departamentos didácticos, con la Comisión de Coordinación Pedagógica en la elaboración de documentos:

  Proyecto Curricular del Centro, donde se incluirían las líneas generales de la orientación en el centro (atención a la diversidad, tutoría y orientación vocacional, formación profesional de base, atención al alumnado con necesidades educativas especiales...).

  Programación Anual, que contemple las concreciones del plan de orientación académica y profesional (organización, planes de trabajo de equipos o secciones, programas a desarrollar, proyectos de innovación y formación,...).

– Contribuir a la realización de estudios e investigaciones sobre las necesidades de los alumnos.

El plan de orientación académica y profesional contribuirá a facilitar la toma de decisiones de cada alumno respecto a su itinerario académico y profesional. A tal efecto incluirá:

- Actuaciones dirigidas a que los alumnos desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones y que conozcan y valoren de una forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- Actuaciones destinadas a facilitar información suficiente sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.
- Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral.

El plan de orientación académica y profesional deberá especificar las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y curso, indicando:

- Las que deben ser incorporadas en las programaciones didácticas de las distintas áreas, materias o módulos.
- Las que deben integrarse en el plan de acción tutorial, sobre todo en la tutoría de grupo, individual y con las familias, con el fin de facilitar la participación y colaboración de éstas en el proceso de ayuda a la toma de decisiones de sus hijos.

Se diferenciarán las actuaciones específicas del departamento de orientación y las que serán desarrolladas por los profesores y los tutores.

- Las que corresponde organizar y desarrollar al propio departamento de orientación, para mantener relación con los centros de trabajo de su entorno y fomentar su colaboración, así como para facilitar la inserción laboral de los alumnos que opten por incorporarse al mundo del trabajo al término de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato, de los ciclos formativos de formación profesional o de los programas de iniciación profesional.

En el desarrollo del plan de orientación académica y profesional se prestará singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de sexo, origen o

procedencia social o cultural, o cualquier otra que pudiera condicionar el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

El departamento de orientación participará en la elaboración del consejo orientador que para cada alumno se ha de formular al término de la educación secundaria obligatoria y de los programas de Iniciación Profesional, así como del Consejo Orientador que para la elección de itinerarios del segundo ciclo de la ESO, debe hacerse al finalizar el segundo curso de la etapa.

Dicho consejo deberá contemplarlos siguientes apartados:

- El proceso educativo desarrollado por el alumno, reflejando los aspectos en los que más ha destacado y progresado en relación a las capacidades básicas del currículo de la etapa.
- La percepción que el alumno tiene de sí mismo, en relación a sus capacidades, posibilidades de aprendizaje, intereses y preferencias personales y expectativas profesionales, laborales y académicas.
- Las posibilidades de adecuación de las características personales del alumno respecto a los puntos anteriores y las características y condiciones de las opciones formativas posteriores.
- Propuesta de orientación en la que aparezcan varias opciones priorizadas en las que se valore su adecuación al alumno

Se puede elaborar un programa sobre la toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional en el que se desarrollen algunos de los siguientes contenidos.

- Importancia de la auto orientación en el proyecto personal.

-Conocimiento de uno mismo: Valores, motivaciones, capacidades, necesidades, características de personalidad, intereses, relaciones sociales, situación familiar, rendimiento académico, .etc.

-Conocimiento del Sistema Educativo, de alternativas y opciones académicas y profesionales.

-Conocimiento de Profesiones: Descripción de tareas, aptitudes necesarias, valores que desarrolla, interés y motivos relacionados con esa profesión, condiciones sociales (independencia, jerarquía, trabajo en equipo, responsabilidades) y condiciones laborales (estudios y requisitos exigidos, formas de ingreso, localización geográfica, horario, salario, perspectivas de promoción, desarrollo personal, nivel de paro). Ventajas e inconvenientes de las distintas opciones. Las profesiones de su entorno próximo.

-Profesiones relacionadas con las distintas áreas curriculares.

-Rasgos sexistas en determinadas profesiones.

-Alternativas académicas: condiciones de ingreso, salidas profesionales y académicas, lugar de estudio, duración, currículo del próximo curso, optativas, itinerarios vinculados, aspectos socioeconómicos. Iniciación Profesional, Ciclos Formativos, estudios universitarios...etc.

-Conocimiento detallado sobre la optatividad que se presenta.

-Opinión de los padres y Junta de profesores sobre su decisión.

-Razones de la decisión tomada.

-Obstáculos y dificultades en el proceso de toma de decisiones

-Técnicas de búsqueda de empleo en el SEF, Ayuntamiento...etc.

Fundamentalmente habilidades que consisten en:

-Organizar la información sobre las distintas profesiones, relacionadas con el proceso de autoconocimiento.

-Desarrollar el trabajo en grupo y puesta en común.

-Realización de cuestionarios, entrevistas y tests.
-Realización de visitas

-Manejo de folletos, información audiovisual y a través de internet, sobre salidas académicas y laborales.

-Debates sobre ventajas e inconvenientes de diferentes opciones.
-Reflexión crítica en el proceso de toma de decisiones
-Estudio de casos.
-Toma de decisiones. Profundización en el análisis y previsión de las consecuencias que se derivan de la elección realizada: Posibilidades económicas, familiares, personales de superación de la formación, motivación...etc. Fundamentar la decisión a partir de entrevistas con el tutor-orientador según las necesidades (la entrevista generalmente presenta tres momentos importantes*: Inicial* para descubrir la fundamentación en la toma de decisiones y valorar la información previa que tiene el alumno; *Procesual* haciendo un seguimiento y aclaraciones para ayudar a resolver las dificultades encontradas y *Final* de devolución o síntesis con el Consejo Orientador).
-Solicitud de ingreso, preinscripciones, matrícula.
-Técnicas de búsqueda de empleo: El mailing (listado de empresas para contactar), el currículum vitae, la carta de presentación, la entrevista. Búsqueda en empresas de trabajo temporal, ayuntamientos y Comunidad Autónoma, Cámaras de comercio e industria, Centros de Orientación e Información de empleo C.O.I.E. (Universidad), Sindicatos, el SEF...
-Charlas de expertos, trabajadores, estudiantes, padres...

Actitudes que fundamentalmente consisten en:
-Disposición para el trabajo en equipo
-Interés por construirse su propio itinerario académico y profesional.
-Valorar la toma de decisiones como un proceso que contribuye a mejorar el conocimiento personal y el conocimiento de las distintas alternativas que se nos ofrecen, para ajustar nuestra opción.

-Manifestar curiosidad por conocer las distintas opciones educativas que se presentan.

-Motivación en el proceso de búsqueda de información con actitudes de exploración e investigación.

- Valorar los trabajos relacionados con el área, el esfuerzo que realizan las personas que trabajan en ese ámbito o la importancia de la misma como base para la realización de otros estudios.
- Respeto al principio de igualdad de oportunidades de ambos sexos en relación al trabajo en el área.

Se sugiere que desde inicio del curso se traten específicamente estos contenidos en las primeras Unidades Didácticas de las diferentes áreas en forma de proyectos de investigación, analizando los diversos campos profesionales, la vinculación con otros estudios y la relación con los ámbitos laborales: Sanitario, Empresarial, Educativo...etc

- Conocer conceptos como las distintas ramas de esa área y profesiones o estudios relacionadas con la misma, distinguiendo los trabajos y aquellos estudios o profesiones donde hay que tener conocimientos del área.

- Buscar Procedimientos de información sobre las profesiones relacionadas con el área, partiendo de sus conocimientos previos. Recoger noticias e información publicitaria, en el periódico, internet y otros medios de comunicación

- Contactar con profesionales que trabajen en distintos campos laborales para conocer su experiencia profesional a partir de entrevistas, visitas, debates...etc. Visitar instituciones relacionadas con el trabajo del área.

- Realizar grabaciones en video sobre ese campo laboral.

- Trabajar en grupo y exposición de los trabajos realizados.

- Descubrir cómo están representados ambos sexos en los trabajos analizados, sacando conclusiones.

PRINCIPALES OBJETIVOS Y TAREAS CONTEMPLADOS EN EL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Objetivos	Tema	Tareas y actividades	Técnicas
- Ayudar al alumno a adquirir un mayor conocimiento de sí mismo, la estructura del sistema educativo y del ambiente socio-laboral y profesional. - Proporcionar información sobre los itinerarios académicos y profesionales que se le ofrecen al término del curso o etapa. - Facilitar a los alumnos conocimientos sobre el entorno socio-laboral y contactos y experiencias directas con el mundo laboral. - Analizar las ventajas e inconvenientes de las distintas opciones educativas y profesionales,	Autoconocimiento.	- Cuestionario de exploración inicial. - Cuestionarios autoaplicables y autoevaluables. - Elaboración de informes personales sobre cómo se percibe el alumno y cómo le perciben otros. - Juegos grupales que favorecen el autoconocimiento: «Adivina quién», «mi autorretrato»... - Inventarios de intereses, guías de autoorientación. - Estudio de la trayectoria escolar. - Actividades de autoconocimiento: "Conozco mis aptitudes, intereses, personalidad, valores,… " - Estudio de los factores que influyen en la toma de decisiones.	- Estudio de casos. - Trabajo y exposición en pequeños grupos. - Cuestionarios. - Entrevistas. - Técnicas de documentación y autodocumentación. - Estudio de guías, folletos y bibliografia. - Programas de orientación on-line. - Visitas a Centros educativos y productivos. - Charlas informativas. - Técnicas de grupo: - Phillip 6.6. - Simulaciones. - Role Playing. - Mesas redondas, - Creación de comisiones de investigación. - Sesiones con apoyo del psicólogo-pedagogo en el aula, personal externo. - Conferencias. - Sesiones informativas.
	Conocimiento del sistema educativo.	-Estudio de folletos y publicaciones. - Elaborar un organigrama del sistema educativo y diagramas con las posibles opciones al término del curso o etapa. - Acceso a internet a los portales de orientación, centros educativos, universidades, entre otros, para recoger datos de centros ed. (direcciones, oferta ed., requisitos acceso, planes de estudios). - Visitas a ferias, Centros educativos, Universidad. - Elaborar un folleto con la oferta ed. del Centro. - Informes de materias optativas ya cursadas por los alumnos. - Mesa redonda con ex alumnos, universitarios - Investigaciones sobre carreras y profesiones. - Consulta de programas informáticos.	

examinando aquéllas que mejor se ajusten a sus posibilidades y preferencias, qué relación guardan entre sí y qué repercusión tienen en las salidas profesionales futuras. -Organizar adecuadamente las informaciones y experiencias adquiridas para plantearse un itinerario, trazar un plan para lograrlo y tomar las decisiones oportunas que conduzcan a la meta fijada.	Conocimiento del mercado laboral.	- Observación de profesiones y puestos de trabajo. - Estudios sobre la actividad económica en la Comunidad Autónoma (sectores de actividad, niveles de ocupación y de paro, tendencias...) - Recogida, análisis y comentario sobre noticias de prensa relacionadas con la actividad económica. - Confección de monografías profesionales. Análisis de nuevas profesiones, - Entrevistas y contactos con trabajadores y profesionales. - Visitas a Centros productivos y empresas. - Visualización de vídeos con información profesional.	- Utilización de recursos informáticos y audiovisuales.
	Procesos de inserción socio - profesional	- Investigación sobre organismos relacionados con la oferta de empleo y elaboración de ficheros con sus datos y funciones. - Confección de documentos de utilidad (currículum vitae, cartas de presentación, instancias...). - Simulaciones de entrevistas de empleo (tras visualizar un vídeo). - Busca de empleo a través de la prensa, internet. - Información básica en materia de autoempleo. - Realización de un informe individual sobre el proyecto personal y profesional. - Representación gráfica del itinerario a seguir. - Entrevista con el tutor.	

Siguiendo a Marquès (1998) podemos señalar algunos aspectos que hay que tener muy presentes para realizar un buen aprovechamiento de la red como recurso para la orientación educativa:

1.- Ventajas del uso de Internet para la orientación:

- Universalización de la comunicación, posibilidad de con todo tipo de personas de todo el mundo: compañeros, profesores, expertos...
- Mayor relación (superando problemas de distancia y sincronización de tiempos) entre orientadores, entre estudiantes y entre ambos colectivos, propiciando: conocimientos, intercambios, ayuda, reflexión conjunta, debates y todo tipo de comunicación..
- Entorno propicio para un aprendizaje cooperativo, la construcción compartida del conocimiento, la resolución de problemas y la realización de proyectos entre orientadores.
- Globalización de la información. Acceso fácil y económico a un inmenso caudal de información multimedia (y actualizada) de todo tipo.
- Desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal, conocimiento de otras lenguas y culturas.
- Potencia el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje y de habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información.
- Difusión universal de las creaciones personales.
- Más posibilidades para un acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.
- Posibilidad de contactar con las personas que hay elaborado la Información que se está consultando para pedir nuevos datos o compartir opiniones.
- Proporciona una doble interactividad: con los materiales del medio y con las personas (Prendes, 1998)
- Su fuente inagotable de recursos informativos y comunicativos y el atractivo de la mayoría de sus entornos de presentación, despierta y mantiene intereses y motivaciones.
- Familiarización con esta tecnología, sus lenguajes y protocolos.

2.- Riesgos del uso de Internet para la orientación:

- A veces se pierde mucho tiempo para localizar la información que se necesita (nos perdemos navegando por el inmenso mar informativo de Internet).
- Existe mucha información poco fiable (y alguna hasta poco recomendable) en Internet (ya que cualquiera puede poner información en la red).
- Muchos webs no tienen los enlaces actualizados.

- No todas las personas utilizan las normas de "netiquette" (comportamientos y buenos hábitos que facilitan la convivencia entre los usuarios y el buen funcionamiento de la red)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Libros

Monereo, C. coord.(2000). Estrategias de aprendizaje. Madrid Visor/UOC.
Torrego, J.C.. (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid: Narcea
Bib Puig Rovira, J. M. (2001). La Tarea de educar. Madrid: Celeste.
Álvarez González, Manuel y Bisquerra Alzina, Rafael (2000). *Manual de orientación y tutoría. Praxis, Barcelona*

Chica Maestre, Juan Diego. Grupo Editorial Universitario, 2002.Programa de formación de tutores para la ESO.

Ballesteros, Margarita (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial. CISS Praxis, Barcelona*

Royo Barañano, Y. (Coord) (2002), La Acción Tutorial en Primaria. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Torres Sáez, A. (Coord) (2002). Sistematización de la función tutorial en Secundaria. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Arnaiz, P. e, Isus, Sofía. (2003). La tutoría, organización y tareas. Grao, Barcelona

Alfonso, Carme. (2003)La participación de los padres y madres en la escuela. Grao, Barcelona

Acción tutorial. ANPE Valencia, 2004.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Fierro Alfredo. 2000, Sobre la vida feliz, Archidona, Aljibe

Este libro trata sobre orientar/enseñar…. A vivir, a convivir, a pensar, a reconocer a los otros y lo otro y no solo tolerarlos. Expone una psicología de la personalidad centrada en la acción humana transformadora de la realidad, con una descripción de la madurez personal.

Fierro Alfredo. 2006, Heterodoxia, Valladolid, Junta de Castilla y León.

Premio 2006 de Ensayo Fray Luis de León.

Es un libro contra la intolerancia, la ataca en su raíz. La sinceridad en el respeto a la creencia y juicio ajenos solo puede basarse en el reconocimiento de que uno mismo podría no hallarse en la verdad.

RECURSOS EN INTERNET

? www.educarm.net, Portal educativo de la región que tiene como objetivo adaptar la enseñanza a los nuevos medios tecnológicos y como un servicio más a la comunidad educativa. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

? www.orientaeduc.com, recursos para la Orientación Educativa, psicología y pedagogía, Convivencia Escolar

? www.aulablog.com, es un proyecto impulsado por un grupo de profesores_interesados en promover el uso de las TIC en la educación, especialmente de los weblogs .

? www.orientared.com, Web dedicado a la psicopedagogía y la orientación educativa en Internet.

? www.orentaline.net, web dedicada a la orientación escolar, profesional, psicopedagógica y educativa en Extremadura

? www.brujulaeducativa.com, esta web nace ante la necesidad de dar respuesta en la red al complejo pero maravilloso mundo de la Orientación ...

? www.educarm.es/orientación

? http://orienta.mecd.es/orienta/,portal de información y orientación profesional que permite el acceso a una información integrada sobre oportunidades educativas, formativas y profesionales ...

? www.orientaciónescolar.com, orientación escolar - profesional - estudios - carreras - enseñanza educación Universidad

? www.eligeprofesión.org, elige profesión sin restricciones de género Instituto de la Mujer de la Región de Murcia

? www.acosoescolar.info, información para alumnos. que habla del maltrato entre compañeros y lo describe.

? www.educaweb.com; portal especializado en educación y formación sobre: cursos, estudios, master, orientación, guías, boletín informativo…

? www.educalia.org; es un programa educativo que "la Caixa" ha desarrollado en Internet para niños y jóvenes de 3 a 18 años, sus familias y sus profesores.

? www.eduguia.net; es un sitio donde se encuentra información sobre educación.

? www.educaguia.com, información educativa para estudiantes y profesores.

? www.maestroteca.com, recursos para profesores. Incluye noticias, reportajes y enlaces.

? www.educared.net, educación en la red, información, recursos y actividades para Institutos, profesores, alumnos y padres.

ACTIVIDADES

Actividad de reflexión

¿Qué tipo de asesoramiento y formas de participación adoptarías en tu centro con los diferentes órganos de gobierno (unipersonales y colegiados), para el proceso de elaboración y revisión del PAT Y POAP

Actividad de aplicación

¿Qué tipo de actuaciones priorizarías en el Plan de Orientación Académica y Profesional?

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Que se entiende por tutoría?
   a) Asesoramiento especializado
   b) La atención en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje
   c) La orientación realizada por el tutor y por los profesores, basando su finalidad en la formación integral del alumno.
   d) La utilización de tendencias homogeneizadoras para aquellos alumnos que presentan un perfil alejado de lo ordinario.

2. ¿Qué finalidades tiene la Tutoría?:
   a) Favorecer la educación integral del alumno como persona
   b) Potenciar una educación lo más personalizada posible, teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno.
   c) Está fuera del currículo
   d) La integración escolar y la inclusión social.

3. Señala algunas de las funciones del tutor que consideres correctas:
   a) Organizar y coordinar al alumnado y profesorado de su grupo.
   b) Adecuar el Plan de Acción Tutorial a las características y necesidades de sus alumnos
   c) Seleccionar y utilizar materiales curriculares diversos adecuándolos a las características del alumnado
   d) Selección de materias optativas
4. Señala algunas de las funciones de la tutoría respecto a las familias.
   a) Favorecer la colaboración, comunicación y participación de las familias en al vida del centro
   b) Actividades de recuperación, con el fin de facilitar al alumnado la recuperación de áreas, materias, ámbitos o módulos no superados en cursos anteriores.
   c) Promover la colaboración y las relaciones fluidas.
   d) Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje..

5. Señala algunas de las funciones de la tutoría respecto al profesorado.
a) Combinar diferentes tipos de actividades: trabajo individual, exposición, búsqueda de información, trabajo en grupo y otras.
b) Medidas de profundización y enriquecimiento para alumnos de altas habilidades.
c) Coordinar las orientaciones que desde las distintas áreas o materias se dan sobre acceso a otros estudios o profesiones.
d) Potenciar la participación de todo el profesorado

6. Señala algunas de las funciones de la tutoría respecto al contexto que consideres correctas:
a) Mantener relación con los centros de estudio y trabajo.
b) Colaborar con las universidades del entorno y fomentar la inserción laboral de los que se incorporen al trabajo
c) Refuerzo educativo
d) Plan de orientación académica y profesional

7. Señala las actuaciones que deberá incluir el Plan de orientación Académica y Profesional
a) Que los alumnos desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones
b) Que los alumnos conozcan y valoren sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
c) Adaptación de la metodología
d) Adecuación de las actividades

8. El Plan de Orientación Académica y Profesional deberá especificar:
a) Las líneas de actuación prioritarias para cada área, ciclo y curso.
b) Líneas generales.
c) Medidas extraordinarias.
d) medidas concretas.

9. En el POAP se deberá contemplar:
a) El alumno que no obtiene el título de graduado en la ESO
b) Medidas que el D. Orientación deberá mantener con los centros de trabajo de su entorno.
- c) Las que deben ser contempladas en las programaciones didácticas de las distintas áreas, materias o módulos.
d) No debe contemplar a los alumnos que están cursando tercero de la ESO

10. El plan de Orientación Académica y Profesional debería:
a) Contemplar el conocimiento de diferentes profesiones.
b) Reflejar mayor relación entre el departamento de orientación y los alumnos.
c) Incluir el conocimiento del sistema educativo, de alternativas y opciones académicas y profesionales.
d) No necesita contemplar el contexto

ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON RELACIÓN AL APOYO AL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Objetivos	Actuaciones	Formas de intervención	Temporalización
- Establecer los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías, concretar las líneas de actuación que los tutores desarrollarán con el alumnado de cada grupo, con el equipo educativo y con las familias.	- Elaboración/revisión de la propuesta del P.A.T. - Delimitación de las actividades comunes y específicas para cada nivel y etapa (programación tutorial).	– Reuniones iniciales en la Comisión de Coordinación Pedagógica y de tutores para la elaboración de la propuesta de P.A.T. para el curso que se inicia.	Inicio del curso.
– Posibilitar la coordinación entre los tutores de un mismo nivel, ciclo y etapa.	– Reuniones para establecer la coordinación, secuencia y continuidad de las intervenciones a realizar en los distintos ciclos y etapas. – Reuniones con periodicidad semanal/quincenal con los tutores de un mismo nivel para planificar, coordinar y evaluar las actuaciones conjuntas.	- Reuniones del D.O. con los coordinadores de nivel, si los hubiera – Reuniones de coordinación de tutorías.	Durante todo el curso
– Contribuir al diseño y desarrollo de la programación de tutoría.	- Asesoramiento a los tutores sobre las responsabilidades y tareas anexas a la función tutorial y en la elaboración de la programación destinada a su grupo de tutoría. – Elaboración del cuaderno de tutoría y del cuaderno del tutor, si se estima oportuno. – Recopilación y elaboración de materiales para ser trabajados en las sesiones de tutoría. - Desarrollo de la programación tutorial en el aula. – Colaboración del psicopedagogo en las sesiones de tutoría de orientación. – Participación del D.O. en las actividades y reuniones dirigidas a las familias.	- Jornadas de acogida de tutores. – Reuniones de coordinación de tutorías. - Elaboración/recopilación de información y materiales por parte del D.O. – Intervención si se solicita por el tutor en la hora lectiva de tutoría. – Participar en la reunión con los padres, junto con los tutores y Equipo Directivo. - Entrevistas individuales: tutores, Jefe de Estudios, Jefes de	Inicio de curso. 1º, 2º, 3º trimestre. Todo el año Todo el año Inicio del curso. Al solicitarse.

	- Asesoramiento y atención a alumnos y padres. – Información al tutor de los distintos organismos e instituciones que puedan colaborar en el desarrollo de determinadas sesiones de tutoría.	Departamentos Didácticos y actividades extraordinarias y complementarias.	
– Contribuir al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de la Junta de profesores de un mismo grupo para asegurar la coherencia y unidad de su práctica educativa.	- Formulación de propuestas a la C.C.P. – Sistematización de la programación y de los elementos comunes a trabajar en todas las áreas del mismo grupo (definición de objetivos, contenidos procedimentales y actitudinales comunes, acuerdos metodológicos, instrumentos y criterios de evaluación comunes, tratamiento de los temas transversales, medidas de atención a la diversidad...) - Asesoramiento en procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación continua y formativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. – Participación del D.O. en las Juntas de Evaluación. – Seguimiento de los alumnos y organización de los apoyos.	- Reuniones de la C.C.P. para la elaboración del P.C. de Área y Programaciones Didácticas – Reuniones con la Junta de Profesores. - Reuniones con Juntas de Evaluación.	Todo el curso con periodicidad mensual. 1º, 2º y 3º trimestres. En todas las sesiones de evaluación
– Proporcionar a tutores y profesores técnicas y estrategias para facilitar la realización de actividades y la relación con los alumnos, la coordinación con los profesores y la intervención con los padres.	– Asesoramiento a los tutores en técnicas de dinámica de grupos, relaciones interpersonales y habilidades sociales, técnicas de observación y entrevista.	– Reunión de coordinación de tutores.	Durante todo el curso.
– Promover la formación de tutores y profesores mediante la participación en actividades formativas organizadas por el Centro de Profesores y	- Formación de tutores a través de Seminarios, Grupos de trabajo, Formación en Centros, Proyectos europeos….	- Reunión de coordinación de tutorías. - Reuniones de grupos de trabajo.	Durante todo el curso.

Recursos, Universidad...	– Información sobre cursos, conferencias y distintas actividades formativas.	– D.O. con el representante del Centro en el Centro de Profesores y Recursos.	
– Canalizar las demandas de los tutores a otras instancias del Centro (Equipo Directivo, Departamento de Actividades, Departamento Didácticos) y estudiar con éstas las posibilidades y formas para atenderlas.	- Recogida de las demandas de los tutores. – Propuesta del D.O. a las instancias decisorias y estudio conjunto de las formas de intervención posibles.	– Reunión con las instancias implicadas.	Al producirse la demanda.
– Evaluar el funcionamiento del Plan, las programaciones de tutoría y la intervención del D.O.	- Determinación de procedimientos y selección, elaboración de instrumentos para la evaluación. – Elaboración de la memoria sobre el funcionamiento del P.A.T.	– Reunión de coordinación de tutorías. – Reuniones del D.O. – Redacción de la Memoria.	3 er trimestre. – Junio.

PROCEDIMIENTOS PREVISTOS PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL:

1.- Seguimiento: – Reuniones del Jefe de Estudios, Orientador y coordinadores de nivel. – Reuniones de coordinación de tutorías: Jefe de estudios, Orientador y tutores – Reuniones de la Junta de Profesores y sesiones de evaluación.

2.- Evaluación: – Contraste de experiencias. – Cuestionarios destinados a alumnado, familias, profesores y tutores para la evaluación de las programaciones y programas de tutoría y del funcionamiento del plan. – Autoevaluación de los tutores. – Evaluación interna del D.O Las informaciones obtenidas por distintas fuentes serán plasmadas en un informe de evaluación que el D.O incluirá en la memoria sobre el funcionamiento del Plan de Acción Tutorial.

PRINCIPALES OBJETIVOS Y TAREAS CONTEMPLADOS EN EL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

<table>
<tr><th>Objetivos</th><th>Tema</th><th>Tareas y actividades</th><th>Técnicas</th></tr>
<tr><td rowspan="2">- Ayudar al alumno a adquirir un mayor conocimiento de sí mismo, la estructura del sistema educativo y del ambiente socio-laboral y profesional.

- Proporcionar información sobre los itinerarios académicos y profesionales que se le ofrecen al término del curso o etapa.

- Facilitar a los alumnos conocimientos sobre el entorno socio-laboral y contactos y experiencias directas con el mundo laboral.

- Analizar las ventajas e inconvenientes de las distintas opciones educativas y profesionales,</td><td>Autocono ci-miento.</td><td>- Cuestionario de exploración inicial.
- Cuestionarios autoaplicables y autoevaluables.
- Elaboración de informes personales sobre cómo se percibe el alumno y cómo le perciben otros.
- Juegos grupales que favorecen el autoconocimiento: «Adivina quién», «mi autorretrato»...
- Inventarios de intereses, guías de autoorientación.
- Estudio de la trayectoria escolar.
- Actividades de autoconocimiento: “Conozco mis aptitudes, intereses, personalidad, valores,… "
- Estudio de los factores que influyen en la toma de decisiones.</td><td rowspan="2">- Estudio de casos.
- Trabajo y exposición en pequeños grupos.
- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Técnicas de documentación y autodocumentación.
- Estudio de guías, folletos y bibliografia.
- Programas de orientación on-line.
- Visitas a Centros educativos y productivos.
- Charlas informativas.
- Técnicas de grupo:
- Phillip 6.6.
- Simulaciones.
- Role Playing.
- Mesas redondas,
- Creación de comisiones de investigación.
- Sesiones con apoyo del psicólogo-pedagogo en el aula, personal externo.
- Conferencias.
- Sesiones informativas.</td></tr>
<tr><td>Conocimi ento del sistema educativo.</td><td>-Estudio de folletos y publicaciones.
- Elaborar un organigrama del sistema educativo y diagramas con las posibles opciones al término del curso o etapa.
- Acceso a internet a los portales de orientación, centros educativos, universidades, entre otros, para recoger datos de centros ed. (direcciones, oferta ed., requisitos acceso, planes de estudios).
- Visitas a ferias, Centros educativos, Universidad.
- Elaborar un folleto con la oferta ed. del Centro.
- Informes de materias optativas ya cursadas por los alumnos.
- Mesa redonda con ex alumnos, universitarios
- Investigaciones sobre carreras y profesiones.
- Consulta de programas informáticos.</td></tr>
</table>

examinando aquéllas que mejor se ajusten a sus posibilidades y preferencias, qué relación guardan entre sí y qué repercusión tienen en las salidas profesionales futuras. -Organizar adecuadamente las informaciones y experiencias adquiridas para plantearse un itinerario, trazar un plan para lograrlo y tomar las decisiones oportunas que conduzcan a la meta fijada.	Conocimiento del mercado laboral.	- Observación de profesiones y puestos de trabajo. - Estudios sobre la actividad económica en la Comunidad Autónoma (sectores de actividad, niveles de ocupación y de paro, tendencias...) - Recogida, análisis y comentario sobre noticias de prensa relacionadas con la actividad económica. - Confección de monografías profesionales. Análisis de nuevas profesiones, - Entrevistas y contactos con trabajadores y profesionales. - Visitas a Centros productivos y empresas. - Visualización de vídeos con información profesional.	- Utilización de recursos informáticos y audiovisuales.
	Procesos de inserción socio - profesional	- Investigación sobre organismos relacionados con la oferta de empleo y elaboración de ficheros con sus datos y funciones. - Confección de documentos de utilidad (currículum vitae, cartas de presentación, instancias...). - Simulaciones de entrevistas de empleo (tras visualizar un vídeo). - Busca de empleo a través de la prensa, internet. - Información básica en materia de autoempleo. - Realización de un informe individual sobre el proyecto personal y profesional. - Representación gráfica del itinerario a seguir. - Entrevista con el tutor.	